

**Implementación del Estudio de Casos como Estrategia de Prevención de la
Responsabilidad Penal en Estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio de
Soledad**

Investigadores

Anllyneis Jurado Zabaleta

Esther Quintero Bustillo

Universidad de la Costa – CUC

Maestría en Educación Modalidad Virtual

Barranquilla, 2019

**Implementación del Estudio de Casos como Estrategia de Prevención de la
Responsabilidad Penal en los Estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del
Municipio de Soledad**

Investigadores

Anllyneis Jurado Zabaleta

Esther Quintero Bustillo

Asesor: Reinaldo Rico Ballesteros

Co asesor: Rosmery Turbay Miranda

Universidad de la Costa – CUC

Maestría en Educación Modalidad Virtual

Barranquilla, 2019

Dedicatoria

La excelencia es un hábito y proceso continuo de mejora, donde no hay que esperar para buscarlo, sólo se debe tener la iniciativa de alcanzarla aportando la sabiduría, inteligencia, capacidad de discernimiento y experiencia en lo que queremos, hacemos y necesitamos, por ello, dedicamos este Proyecto al pilar de la Calidad de Vida...la Educación.

“Dar ejemplo no es la principal forma de influir en los demás, es la única”. (Albert Einsten).

Agradecimientos

A Dios, por brindarme la oportunidad, la sabiduría y fortaleza de cumplir un sueño más,

*A mis Ángeles por iluminar mi camino, protegerme y ayudarme
a superar los obstáculos,*

*A mis compañeros de labores, mis amigos, por brindarme su amistad, confianza, respeto y
por compartir la maravillosa experiencia de la búsqueda constante de la excelencia.*

A mis padres y hermanos porque para ellos es motivo de orgullo y felicidad.

*Gracias a todos ellos y hoy entrego con inmenso amor y satisfacción esta herencia a las
personas que son el motor de mi vida, nuestros hijos.*

Que la bendición de Dios los acompañe por siempre y los colme de éxitos y felicidad!.

Resumen

La Problemática existente en el Municipio de Soledad por parte de los menores y adolescente en sus comportamientos de rebeldía, irresponsabilidad, agresividad, que muchas veces culminan conductas inapropiadas o delictivas traen como consecuencias medidas de aseguramiento con o sin privación de la libertad; situaciones que se reflejan y evidencian en las Instituciones Educativas Oficiales afectando la Convivencia escolar y exponiendo en riesgo a los demás estudiantes; es por ello, que los Rectores como autoridades administrativas deben de manera conjunta con la comunidad educativa implementar estrategias para mitigar el impacto social y escolar que esta problemática genera y que con el transcurrir de los años viene acrecentándose a pasos agigantados; por consiguiente, se pretende con la implementación de este Proyecto piloto que a través de la Prevención de la Responsabilidad Penal permita al estudiante ser consciente de sus actos, conocer sus consecuencias, propiciar el fortalecimiento de los valores y a adquirir la capacidad de discernir en la resolución de conflictos de manera favorable y que por tratarse de menores y adolescentes la mejor forma de hacerlo es a través de la didáctica implementando el Estudio de Casos o llamado también Método de Casos, como estrategia pedagogía estimulante, de gran impacto, innovador que fortalezca la Participación, la Responsabilidad democrática, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; con el fin de fortalecer la Competencia de Convivencia y Paz Escolar de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad.

Palabras clave: estrategia, prevención, conducta, responsabilidad penal, convivencia, delito, frecuencia y riesgo.

Abstract

The problems in the Municipality of Soledad by minors and adolescents in their behaviors of rebellion, irresponsibility, aggressiveness, which often culminate in inappropriate or criminal behavior, are consequences of measures of assurance with or deprivation of liberty; situations that are reflected and evidenced in the Official Educational Institutions affecting the School coexistence and exposing the other students at risk; it is for this reason that the Rectors and the administrative authorities are jointly with the educational community to implement strategies for the social and school impact that this problem generates and that with the passage of the years has been increasing by leaps and bounds, by itself, with the implementation of this Project through the teaching of Criminal Responsibility to the student to be aware of their actions, to know their consequences, to strengthen the values and to acquire the ability to discern in the resolution conflicts in a favorable and that because they are minors and adolescents the best way to do through the didactics as a stimulating pedagogic strategy, great impact, innovative that strengthens the citizen competences of Coexistence and Peace, Participation and democratic Responsibility Plurality, identity and valuation of differences; in order to strengthen the learning of the healthy coexistence and good school behavior of the students of the Official Educational Institutions of the Municipality of Soledad.

keywords: *strategy, prevention, conduct, criminal responsibility, teaching, coexistence, crime, frequency end risk*

Contenido

Lista de Tablas y Figuras	9
Introducción	11
Capítulo I.	16
Problema de Investigación	16
Planteamiento Del Problema.....	16
Formulación del problema.....	17
Pregunta Problema	17
Sistematización del problema.	17
Objetivos de la Investigación	18
Objetivo general.....	18
Justificación.....	19
Delimitación de la Investigación.	20
Capítulo II.	21
Marco Teórico	21
Antecedentes de la Investigación - Estado del arte.....	21
Fundamentos Teórico.....	26
Marco legal.	79
Operacionalización de las variables y/o categorías.	81
Tabla 2.1. Operacionalización de Categorías.	81
Capítulo III.....	82
Diseño Metodológico.....	82
Fundamentación Epistemológica de la Investigación.	82

Enfoque de la investigación.....	82
Paradigma de la Investigación.	82
Método de la Investigación.	83
Diseño de la Investigación.	85
Tipo de Diseño.....	85
Etapas de Investigación.	85
Etapa Teórica (Técnicas, Procedimientos e Instrumentos).	85
Etapa de Campo.	88
Población y Muestra.....	88
Técnicas de recolección de la Información.	89
Instrumento de Recolección de la Información.	89
Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.	89
Teoría de procesamiento de la información.	89
Capítulo IV.....	92
Procesamiento y Análisis de la Información.	92
Resultados:	104
Conclusiones Generales	105
Referencias.....	111
Anexos.	116

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1. Operacionalización de Categorías

Tabla 3.1. Operacionalización del Diseño de la Investigación

Tabla 4.1. Identificación de las Conductas más frecuentes en la Institución Educativa Villa María

Tabla 4.2. Categorización de las Conductas Incurridas en la Institución Educativa Villa María.

Tabla 4.3. Identificación de Conductas ocurridas por estudiantes en la Institución Educativa Villa María.

Tabla 4.4. Cuadro detallado que fundamenta la encuesta.

Tabla 4.5. Asignación del Nivel según respuesta de la encuesta.

Tabla 4.6. Cuadro consolidado de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta de la Institución Educativa Villa María.

Tabla 4.7. Cuadro consolidado de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta de la Institución Educativa Juan Manuel Santos.

Tabla 4.8. Resultados por categorías de la Institución Educativa Villa María.

Tabla 4.9. Resultados por categorías de la Institución Educativa Juan Manuel Santos.

Tabla 4.10. Comparativo de datos de la Policía Nacional vs Institución Educativa Villa María.

Figuras

Figura 3.1. Diseño de la Investigación

Figura 3.2. Diseño de la Investigación

Figura 3.7. Resultados de la encuesta aplicada en la Institución Educativa Villa María.

Figura 3.8. Resultados de la encuesta aplicada en la Institución Educativa Juan Manuel Santos.

Figura 4.1. Diseño del Instrumento de la encuesta.

Figura 4.1. Total Estudiantes de 9° de Institución Educativa Villa María.

Figura 4.2. Conductas Ilegales o prohibidas ocurridas en la Institución Educativa Villa María.

Figura 4.3. Clasificación por género de las conductas ilegales o prohibidas de la Institución Educativa Villa María.

Figura 4.4. Porcentaje de conductas ilegales o prohibidas ocurridas en la Institución Educativa Villa María.

Figura 4.5. Resultados de la encuesta aplicada a la Institución Educativa Villa María.

Figura 4.6. Tendencia de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta aplicada a la Institución Educativa Villa María.

Figura 4.7. Resultados de la encuesta aplicada a la Institución Educativa Juan Manuel Santos.

Figura 4.8. Tendencia de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta aplicada a la Institución Educativa Juan Manuel Santos.

Introducción

La Constitución Política de Colombia en el Artículo 44 del Capítulo 2 de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales Consagra el Derecho Fundamental de los niños a la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. De igual manera señala, que los niños serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás Derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los Tratados Internacionales ratificados por Colombia; donde La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Con fundamento en lo anterior, el Gobierno Nacional a través de las directrices y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional articulan Políticas Publicas del Sector de la Educación con los Planes de Desarrollo Nacional, Departamental y Municipal, dirigidos a proteger y garantizar los Derechos Fundamentales de los niños y fines de la Constitución.

Hacen parte de estos Derechos Fundamentales garantizar el Derecho a la Educación de los menores y adolescentes en condiciones de Calidad, Cobertura, Innovación y Pertinencia, a quienes formarán en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; donde el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación y es al Estado a quien le

corresponde regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo y de manera conjunta con las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley, (Artículo 67 C.N), en consonancia con el Artículo 45 C.N que establece el derecho a la protección y a la formación integral de los adolescentes, donde el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

En este orden de Ideas y teniendo en cuenta las experiencias evidenciadas al interior de las Instituciones Educativas Oficiales en el Municipio de Soledad donde se reflejan muchos actos de indisciplina, rebeldía, conductas inapropiadas por parte de los estudiantes y que afectan la sana convivencia escolar, como consecuencias de los diferentes factores sociales, económicos, familiares y emocionales del entorno y contexto donde se desarrolla el estudiante, sumándole a esto los cambios generados por el mundo globalizado y las decisiones desacertadas de los Legisladores que han propiciado la permisividad de los estudiantes en la vulneración a los Principios y Valores, como el abuso a su posición dominante por la Primacía de Derechos que le concede la Constitución Nacional, surge la necesidad de Implementar estrategias pedagógicas a los estudiantes para el fortalecimiento de la sana convivencia y buena conducta escolar.

Por medio del Estudio de Casos, se quiere que el estudiante no solo conozca y aprenda lo que se considera lo correcto o los beneficios del buen actuar, sino que el estudiante aprenda a Analizar, Interpretar, Argumentar conductas inapropiadas o delictivas y la resolución de

Conflictos ante situaciones vivenciales de su entorno o de su propia experiencia, de tal manera, que le permita dimensionar las consecuencias de sus actos, pero no a partir desde el punto de vistas de la ruta de atención establecida en la Ley 1098 de 2006 por medio del cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, en consonancia con la Ley 1620 de 2013 y Decreto 2383 de 2015 (SRPA) sino desde el Punto de vista Pedagógico de la Prevención de la responsabilidad penal; de tal manera que el estudiante pueda discernir y adoptar conductas apropiadas que lo conlleven al mejoramiento de su desarrollo y formación Integral para generar una sana convivencia, fortalecimiento de conductas apropiadas para una mejor calidad de vida.

Es a través de las competencias ciudadanas que resulta ser el referente pertinente para que los estudiantes aprendan a relacionarse en debida forma, a resolver sus conflictos a través del diálogo, a respetar al otro sin tener en cuenta sus diferencias políticas, culturales, económicas, étnicas y tendencias sexuales, entre otras. La implementación de las competencias ciudadanas debe promoverse en toda la comunidad educativa y en todas etapas del ciclo de vida del menor o adolescente; sin embargo, para efectos de esta investigación se tomó como muestra Piloto a los Estudiantes de 10º grado de la Institución Educativa Villa María de Soledad, con el fin de obtener un referente de Riesgo delictivo para que posteriormente conforme a los resultados se implemente la estrategia propuesta en los estudiantes a partir de sexto (6º) grado, con fundamento, en que los menores que ingresan a sexto grado inician una nueva etapa de vida donde van dejando de ser niños para ir poco a poco desarrollándose a la pubertad como pre-adolescente, con nuevo patrones de conducta, sometido a cambios-Psicofísicos; su personalidad no es tan estable motivo por el cual comienza la rebeldía y por querer ser aceptados y formar parte de su grupo selecto por lo que están más propensos a estar expuestos a riesgos por ser más manipulables. La Institución Educativa fue seleccionada teniendo en cuenta que la Población

estudiantil atendida tiene características de vulnerabilidad, lugar donde se presentan focos de comportamientos inadecuados y delictivos de los estudiantes, propicios para aplicar un proceso de enseñanza -aprendizaje direccionado más hacia las enseñanzas de las consecuencias jurídicas que conllevan sus actos o conductas.

Para la aplicación de esta investigación se adopta un enfoque por Competencias que permitirá identificar y establecer el estado de la conducta de los estudiantes focalizados utilizando el método cualitativo que identifique las características, habilidades, destrezas y debilidades de los estudiantes en las competencias ciudadanas (Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad democrática Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) y el método cuantitativo para valorar el mejoramiento de la conducta individual de la convivencia escolar de los estudiantes, a través del uso de la metodología descriptiva, explicativa y sociocrítica articulada con la metodología Investigación, Acción y Participación – IAP, implementando el Estudio de Casos como estrategia didáctica pedagógica que formará parte del Portafolio diseñado y que será incluido en el Plan de Estudio, en concordancia con el Artículo 41 de la C.N. que determina que :

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.(pág.19).

Para garantizar la viabilización de la Implementación de este Proyecto de Investigación, es necesario aplicarlo a través del Programa de Jornada Única en la modalidad por Proyecto, donde se intensificarán la carga académica requeridas en el área de las ciencias sociales y realizar el seguimiento y control al proceso bimestral; con el fin de que se pueda valorar las conductas de los estudiantes con el corte académico y elaborar los planes de mejoramiento a que haya lugar.

Se utilizará la fuente de información primaria la que se obtiene directamente a partir de la realidad misma de la convivencia escolar y los antecedentes identificados; Como fuente de información secundaria se utilizarán los precedentes (memorias, escritos) que procedan también de un contacto con la realidad, pero que han sido vivencias de actores externos para la realimentación del Proyecto y del cual se deberán garantizar las etapas de Planificación del Proyecto a saber: Sensibilización, Recolección de Información, Análisis de Resultados, Plan de Acción, Socialización del Proyecto, Puesta en marcha, Seguimiento y control, Inspección y Vigilancia, Evaluación de los resultados y Realimentación del Proceso.

Con la presentación del Proyecto se pretende inducir al estudiante a su formación integral; es decir, que no solo se forme académicamente, sino, que además, debe formarse al ser humano, fomentando y fortaleciendo aquellos valores, habilidades y competencias que le van a permitir integrarse a la sociedad y al mundo laboral con una visión sólida de su entorno social, político y cultural, que le facilite el interactuar de una manera adecuada con los que lo rodean en un ambiente de sana convivencia y adopción de conductas apropiadas conforme a su ciclo de vida.

Capítulo I.

Problema de Investigación

Planteamiento Del Problema

La Prestación del Servicio Educativo que brindan las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad viene siendo afectada por un fenómeno social de gran impacto propiciado por los actos, acciones o conductas de un grupo significativo de estudiantes que por diferentes causas, circunstancias o factores de su entorno o contexto económico-social, familiar, afectivo influyen en la vulneración de la Convivencia Escolar y afectan tanto su desarrollo integral como Ser humano y el de los demás y que se extiende a toda la comunidad educativa; en consecuencia, se presenta el debilitamiento de los principios y valores conllevándolos a experimentar conductas inapropiadas y delictivas que culminan en sanciones, limitaciones o restricciones de la libertad que de alguna manera repercuten negativamente en su calidad de vida. Por consiguiente, es necesario e indispensable implementar estrategias pedagógicas de gran impacto en las Instituciones Educativas que permitan enseñar a los estudiantes el fortalecimiento de los valores, pero especialmente y prioritariamente las consecuencias de sus actos y los riesgos a los que están expuestos en esta época histórica tan convulsionadas que se está viviendo por el mundo globalizado y la influencia de la promoción de la tecnología, con el fin de fortalecer la sana convivencia y la conducta individual adecuada que se debe asumir tanto al interior del entorno escolar, en la Comunidad Educativa y del entorno en general.

Formulación del problema**Pregunta Problema**

¿De qué forma la Convivencia Escolar ha afectado el comportamiento de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad y como se puede fortalecer las Competencias de Convivencia y Paz escolar?

Sistematización del problema.

La mayor Población de estudiantes atendidos en las Instituciones Educativas Oficiales, especialmente los que residen en los Sectores de mayor vulnerabilidad, quienes presentan características de familias disfuncionales, de estrato bajo, con limitaciones económicas extremas, entornos complejos y afectaciones en sus dimensiones humanas (físicas, cognitivas, afectivas, espirituales, comunicativas y sociales) son factores que inciden en el comportamiento o conductas de los estudiantes especialmente de aquellos que han sido influenciados por el entorno o círculo social y familiar.

Ante la ocurrencia de actos y hechos de conductas ilegales o prohibidas en las Instituciones Educativas donde la falta de autoridad, controles, tratamiento han conllevado a ser cada día más frecuentes afectando al resto de la población estudiantil y que se puede evidenciar cuando establecemos:

- ¿Cuáles han sido los comportamientos o conductas ilegales o prohibidas ocurridas en las Instituciones Educativas Oficiales?
- ¿De qué modo afecta a la Comunidad Educativa la ocurrencia frecuente de conductas inadecuadas y prohibidas por parte de los estudiantes?

- ¿Cuál es el nivel de riesgo de los estudiantes excluidos de responsabilidad penal o disciplinaria ante las conductas ilegales o prohibidas incurridas por algunos estudiantes de las Instituciones Educativas?

Por consiguiente, es necesario implementar estrategias innovadoras y efectivas que permitan mitigar la problemática delictiva existente y mejorar las competencias ciudadanas para el fortalecimiento de la Convivencia Escolar.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general.

Fortalecer la Competencia de Convivencia y Paz Escolar de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad.

1.1.Objetivos Específicos.

- ✓ Diagnosticar la conducta escolar a partir de antecedentes de actos o hechos de convivencia reportados de los estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio de Soledad.
- ✓ Diseñar la estrategia de implementación de Estudio de Casos en los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad.
- ✓ Valorar el fortalecimiento la Competencia de Convivencia y Paz de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad.

Justificación

En los momentos actuales que vivimos, donde la globalización y la tecnología ha influido en los menores y adolescentes, sumándole la permisividad con que la Legislación Nacional ha desbordado los límites de los Derechos de los niños y éstos a su vez en uso de su posición dominante concedido por la Primacía de sus derechos sobre los demás, ha generado en los menores y adolescentes una postura irresponsable, rebelde y desafiante que ha ido de manera creciente quebrantando los principios y valores morales y éticos, que en muchas ocasiones culminan en Responsabilidad Penal con o sin medida privativa de la libertad, afectando la Sana Convivencia Escolar y de aquellos con quienes se relaciona en su entorno; Por lo tanto, surge la necesidad por parte de la Institución Educativa brindar la protección y garantías a toda la Población estudiantil atendida basados en el interés general sin algún tipo de restricciones o limitaciones de carácter particular, es por ello, que las Instituciones Educativas deben implementar estrategias para mitigar la problemática existente de los estudiantes con comportamientos inadecuados o no apropiados, indisciplinados o reacios a acogerse a las normas establecidas en el manual de convivencia escolar o disposiciones legales sobre la materia y a su vez brindarles las oportunidades de cambio favorable con el fin de lograr el fortalecimiento de la Sana Convivencia Escolar y Desarrollo Personal.

A través de la enseñanza de la Responsabilidad Penal permitirá al estudiante ser consciente de sus actos, conocer sus consecuencias y el fortalecimiento de los valores y a adquirir la capacidad de discernir en la resolución de conflictos de manera favorable y la mejor forma de hacerlo es a través de la didáctica como una estrategia estimulante, de gran impacto, innovador que

fortalezca las competencias ciudadanas de Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad democrática Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Delimitación de la Investigación

Teniendo en cuenta que la problemática actual del comportamiento o conductas de los menores y adolescentes es complejo y se presenta de manera generalizada en las Instituciones Educativas Oficiales donde son atendidos, por limitaciones de tiempo, recurso humano y presupuestales, es necesario realizar un **Proyecto Piloto** en el cual la **Delimitación Temática** abarcará la **Conducta, Responsabilidad Penal y la Convivencia** como temas básicos fundamentales para el desarrollo del Proyecto, cuya **Delimitación Geográfica** será en la **Institución Educativa Oficial Villa María**, ubicada en el Suroccidente del Municipio de Soledad, seleccionada por atender población vulnerable, víctimas del Conflicto, desplazados, propensos a ser más manipulables por su edad, inicialmente implementando la estrategia en los estudiantes de décimo grado a partir del diagnóstico realizado; con el fin de realizar el seguimiento, vigilancia y evaluación, cuyos resultados permitirá determinar el nivel de mejoramiento de la convivencia escolar (fortalecimiento) que conllevara a viabilizar la aplicabilidad progresiva en otros grados y en Instituciones Educativas Oficiales que tengan características similares.

Para efectos de viabilidad, confiabilidad y garantía de resultados en la Implementación del Proyecto se requiere que su **Delimitación Temporal** sea ejecutada a través del Programa de Jornada Única por Proyecto, durante el año lectivo 2019, con cortes de seguimiento bimensual para su evaluación y retroalimentación.

Capítulo II.

Marco Teórico

Antecedentes de la Investigación - Estado del arte

A partir de la presente investigación las Instituciones Educativas asumen un rol indispensable como factor importante para el cambio de actitud de los estudiantes desde el proceso de enseñanza – aprendizaje en medio de sus niveles de resiliencia, que permitan mejorar sus condiciones y Proyecto de vida. Es por ello, que para aportar conocimientos pertinentes, conducentes y útiles para alcanzar los objetivos propuestos en este Proyecto, es necesario acudir a investigaciones realizadas en contextos internacional, nacional y regional que retroalimenten y convaliden los fundamentos, fines y resultados propuestos. En consonancia con lo anterior, es indispensable articular la Educación con Investigaciones en materia de responsabilidad penal como base y fundamentos al proceso de enseñanza – aprendizaje en el fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas y para la Paz que conlleven al mejoramiento de la Convivencia Escolar. Es así como encontramos a nivel Internacional Investigaciones sobre los **Factores De Riesgo en el Acoso Escolar y el Ciberacoso: Implicaciones Educativas y Respuesta Penal En El Ordenamiento Jurídico ESPAÑOL**, autor Josefa Muñoz Ruiz Doctora en Derecho, Murcia-España, (2016), documento que analiza los fenómenos del acoso escolar y el ciber-acoso desde una perspectiva analítica y teoría. A partir de una definición consensuada de ambos conceptos, se intenta identificar los factores de riesgo en la génesis y desarrollo del acoso en las aulas y los efectos que produce en los distintos implicados. Además, se presenta una síntesis de algunos principales trabajos de investigación realizada en la última década y el estudio de las medidas educativas y penales que arbitra el ordenamiento jurídico español en la erradicación de la violencia escolar. Se concluye que la lucha contra el acoso requiere la intervención conjunta y

coordinada de diferentes instancias: la familia, la comunidad educativa y los servicios de protección de menores, en la prevención y detección de situaciones de riesgo (p. 71). En concordancia a esta investigación de igual manera encontramos **DISCURSOS DE AGENTES ESTATALES DE UN DISPOSITIVO DE CONTROL SOCIAL-PENAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES SOBRE LA RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL Y EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCION ALTERNATIVAS A LA PRIVACION DE LIBERTAD**, *Autora*, Mariana Cecilia Fernández es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Actualmente es becaria tipo 1 del CONICET y se encuentra realizando el doctorado en Ciencias Sociales de la UBA. Buenos Aires- Argentina (2019).

Artículo que analiza el sentido producido por agentes estatales sobre la categoría socio-jurídica de responsabilidad penal juvenil, tanto como las acciones institucionales pertinentes que desarrollan en el contexto de ejecución de medidas alternativas a la privación de libertad. Ese análisis tiene lugar mediante un estudio de caso radicado en un dispositivo de control social-penal de la Provincia de Buenos Aires, entre 2014 y 2016. Dispositivo en el cual se elaboran estrategias de intervención orientadas a la reflexividad y la educación moral hacia jóvenes de 16 y 17 años comprometidos judicialmente en delitos. En tal sentido, indagamos: ¿qué entienden por responsabilidad penal juvenil los agentes estatales? ¿Cómo diseñan y efectúan las estrategias de intervención dirigidas a los jóvenes?, ¿Sobre la base de qué lógicas operan?, ¿Cómo configuran su identidad? Y, por último, ¿cuál es la especificidad de las medidas alternativas a la privación de libertad?, ¿contribuyen a evitar el envío de jóvenes a instituciones de encierro? Para responder estos interrogantes empleamos una perspectiva cultural de la cuestión criminal y recurrimos a técnicas de observación no participante y de entrevista semi-estructurada en

profundidad a los agentes del Centro de Referencia. Algunos resultados del estudio nos permiten afirmar que, en el marco de la intervención alternativa a la privación de libertad, la categoría socio-jurídica de responsabilidad penal juvenil se construye en forma reintegrativa y en forma estigmatizante, intermitentemente, a partir de discursos de diferentes niveles de moralidad que operan sobre la base de estrategias de “responsabilidad subjetiva”. (Pág.45). A nivel Nacional con la Investigación sobre **El sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia, operadores y otras características, un estudio crítico**, Autor, Miguel Álvarez-Correa Guyader, Colombia 2015, complementa a las Investigaciones Internacionales mencionadas con el aporte de los requerimientos necesarios e indispensable para la eficiente, eficaz y oportunas acciones a implementar en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para los estudiantes; a través de este documento se realiza un estudio crítico en el que señala que el Producto de una voluntad política trahinada por varios años, y tal como es de conocimiento público, la Ley 1098 o Código de Infancia y de Adolescencia promulgado el 8 de noviembre del 2006, sustituyó en Colombia progresivamente el Código del Menor (Decreto - Ley 2737/1989), entre marzo 15 del 2007 y diciembre 31 del 2009. Desde el marco de una visión constructiva, el cambio de sistema nos hizo presumir que se daría una transformación de la jurisdicción penal para adolescentes, logrando mayores garantías y más recursos. También, se esperó que con el tiempo, como consecuencia lógica de lo anterior, se generaría una reducción de la reincidencia, que por cierto nunca ha sido evaluada a ciencia cierta en el país³. ¿Se alcanzaron estos propósitos? ¿Se logró ser más eficaz, más eficiente? ¿Se brindó a las instituciones mejores y oportunas herramientas técnicas y jurídicas? ¿Con personal con perfiles pre-establecidos y una preparación idónea acorde a sus funciones? ¿Se encuentran debidamente cubiertos los distintos servicios que requiere el sistema? Todo lo anterior, con el supremo objetivo de garantizar un

adecuado “restablecimiento de los derechos” de los adolescentes judicializados en cumplimiento de sus derechos constitucionales y legales. Estos propósitos requieren de un respaldo estructural e institucional debidamente acompañado de un adecuado soporte económico. ¿Se ha contado con los recursos suficientes? ¿Se han mantenido en la Ley de Infancia y de Adolescencia los vacíos ya identificados en el desarrollo del Código del Menor norma que antecedió el abordaje de los jóvenes infractores? Los reportes disponibles sobre el sistema se enfocan, en términos generales, en registrar el flujo “de salidas y de entradas” producido por las instituciones⁴. De esta manera, se contabilizan referentes tales como el número de jóvenes capturados, el tipo de medidas impuestas, la cuantía de sentenciados, etc., y los aspectos más relevantes de las dinámicas procesales conexas, tales como el número de audiencias desarrolladas en garantías y en conocimiento⁵, el número de apelaciones realizadas ante los tribunales, la frecuencia en la aplicación del principio de oportunidad⁶, el número de condenas por allanamientos, etc. No obstante, el examen del sistema obliga considerar no tan solo sus dimensiones ritualistas, conceptuales y fácticas, sino también aquellas íntimamente relacionadas con los factores económicos⁷, los cuales condicionan en determinados aspectos y situaciones el alcance que el modelo pueda tener en la práctica, por tratarse de una realidad multifactorial⁸. (Pág. 81).

Adicionalmente, con el artículo sobre **LA RESPONSABILIDAD PENAL PARA**

ADOLESCENTES: ABORDAJE SOCIAL DE LAS SANCIONES EN EL

DEPARTAMENTO DE RISARALDA, Autores, Deiner Stiwari Andrade Armijo, Karen

Stephany Zape Ayala, Luis Miguel Gallo Díaz, (2015), es resultado del Proyecto de

Investigación Colciencias denominado Población Juvenil del Departamento de Risaralda:

Criminalidad Vs Prevención y Sanción, se ejecutó durante el periodo de julio 2014 a julio 2015.

Los objetivos de la investigación fueron los de realizar un estudio comparativo entre las

sanciones impuestas a los adolescentes en conflicto con la ley penal en el distrito judicial de Pereira, entre los años 2008 y 2013, e implementar jornadas de capacitación acordes con el programa de prevención, Risaralda: un territorio de prevención del delito. La investigación fue del tipo socio jurídico con un enfoque mixto y tuvo un abordaje social. Se utilizaron tres técnicas de investigación, revisión documental, encuesta y entrevista semi-estructurada. Por último se presentan los resultados de la participación de hombres y mujeres en la comisión de delitos entre los años 2008 y el 2013; los delitos de mayor incidencia y las sanciones que más se impusieron en dicho periodo. Igualmente se presentan los resultados de jornadas de capacitación en población adolescente escolarizada, sobre el conocimiento de estrategias de prevención de la delincuencia juvenil. Con fundamento a lo anterior, se pretende establecer la importancia de articular la responsabilidad penal con la Educación, razón por el cual incluimos el Proyecto realizado por Osvaldo Enrique Ariza Escobar e Iván Alexander Rodríguez Santrich sobre **VINCULACIÓN DE LA ESCUELA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO Y SOCIAL**, Barranquilla (2017), a través de cual analiza la vinculación de la escuela en el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes, identifican los factores psicosociales que afectan el clima escolar con respecto al marco de actuaciones que institucional y misionalmente se establecen en la escuela para la formación integral, identifica los fundamentos que aporta la institución educativa al desarrollo de proyectos de vida, el análisis de las apreciaciones de los actores y la propuesta por parte de ellos para mejorar las condiciones actuales desde el desarrollo humano ante la evidencia de la necesidad de fortalecer la Gestión Comunitaria de la institución y fomentar en los estudiantes, la adquisición de habilidades para la vida que integre una comunicación efectiva, afectiva y las emociones desde el ámbito escolar.

Fundamentos Teórico

Durante el Transcurso de las distintas épocas de la historia se ha demostrado que además de las dimensiones biológicas, la cultura cumple un rol definitivo para el desarrollo del Ser, especialmente en sus etapas de vida durante la infancia y adolescencia.

La Investigación realizada por Francisco J. Estrada Vásquez, sobre la Responsabilidad Penal Adolescente manifiesta: que a partir de los años 60, en Europa y Estados Unidos se dio inicio a un movimiento intelectual crítico que señaló nuevas rutas orientadoras sobre la infancia respecto al papel socializador de la familia y la escuela. Philippe Ariès uno de los autores más influyentes que deseaba reconstruir el origen de la brecha que había distanciado a padres e hijos, el delimitado espacio propio y privativo para los niños y asignando un rol controlador a la familia y a la escuela, distinguiendo dos grandes períodos: la sociedad tradicional, donde la familia no cumplía un rol relevante en la socialización y el aprendizaje se realizaba en la comunidad y el Periodo en la sociedad moderna, donde se desarrolló el sentimiento familiar organizándose en torno al niño; a través de la escuela el niño fue separado de la vida de los adultos y mantenido aparte con el fin de no dejarlo expuesto en el mundo, a diferencia de la sociedad medieval, donde no existía conciencia de la distinción entre el niño del adulto o del niño del joven puesto que no existía el concepto de la infancia. La libertad de que gozaba en la comunidad tradicional se transformó en diversos mecanismos de control y protección hacia los niños.

El Autor Estado Unidense, Edward Shorter *The Making of the Modern Family* (1975), planteó que la familia tradicional no había sido más que “un mecanismo para transmitir propiedad y posesión de una generación a otra” y por ello no se interesó en el bienestar individual. Era más una “unidad productiva y reproductora” que una “unidad emocional; Sin embargo, el surgimiento de un sentimiento en tres ámbitos hizo variar la situación: la familia se

interesó menos en su situación material, se debilitaron sus vínculos con el mundo externo, y se estrecharon los internos. Esta “oleada de sentimientos”, que fue clave en la construcción de la familia moderna, tuvo lugar en siglo XVIII y XIX: el amor romántico (el galanteo) se sobrepuso a las consideraciones materiales en el matrimonio, se delimitó el afecto y el amor como algo propio de la vida familiar y el bienestar del niño recibió la máxima consideración. Esta nueva relación entre madre e hijo se habría producido fundamentalmente en el siglo XIX. La “Buena Maternidad” se extendió desde las clases medias a los sectores populares, en la medida que estos últimos tuvieron la posibilidad de disponer de mayor tiempo libre y mejoraron los niveles de vida.

Lawrence Stone, Historiador Británico, en su clásico libro *The Family, Sex and Marriage in England. 1500-1800* (1977 5), tampoco estaba interesado en el tema específico de los niños (ni siquiera en las familias), sino en los cambios operados en la escala de valores, los sentimientos y la forma de ver el mundo. El microcosmos familiar le sirvió como ventana para observar cambios culturales más amplios. Según Stone, en la familia de linaje abierto (que predominó entre 1450 y 1630) los intereses del grupo se situaban sobre el individuo. Esto hacía que las relaciones entre padres e hijos, y también entre marido y mujer, no fueron estrechas. Se los podía consentir, pero a los padres les importaba poco la muerte de hijos pequeños. Esta situación se producía, en parte, debido a las condiciones de alta mortalidad.

La omnipresencia de la muerte reducía la cantidad de capital emocional disponible que era prudente invertir, en cualquier individuo, en especial en criaturas tan efímeras como los niños pequeños. Un resultado fue que los padres descuidaran a sus hijos, lo que a su vez reducía las posibilidades de supervivencia de los últimos. La familia estaba constituida por integrantes que podían sustituirse. El cambio más notable –según Stone– se produjo con la aparición de la

familia nuclear cerrada, centrada en el hogar (entre 1640 y 1800), como producto del “individualismo afectivo”. En lo que dice de la relación con el trato hacia los niños, en esta nueva realidad predominó una mayor tolerancia en la educación de los hijos. Los lazos afectivos se intensificaron al interior de la familia, y surgió una mayor preocupación por la infancia: aparecieron libros para niños, imágenes en sus tumbas, retratos infantiles, etc.

Elisabeth Badinter fue más lejos en su libro *L’amour en plus. Histoire de l’amour maternel (XVIIe-Xxe siècle)* (1980) donde enfatiza el carácter ideológico que tiene la idea del amor maternal. En su opinión, así como cualquier sentimiento, este puede existir o no, dependiendo de factores, individuales y sociales. En el caso del amor maternal, Badinter observó grandes flujos y reflujos a lo largo de la historia de Francia: de la indiferencia y la tendencia al abandono que fueron propias de los siglos XVII y XVIII (uso de nodrizas, etc.) se pasó a un fuerte despliegue de amor maternal en el XIX. Las explicaciones que se han ofrecido para este cambio han sido, clásicamente, los factores económicos y demográficos. Todo este enfoque mantiene incólume la idea de que el sentimiento maternal es permanente. La autora se distancia de este enfoque y revierte la argumentación (al igual que Stone), planteando que los índices de mortalidad no eran más que una consecuencia de la indiferencia de los padres. El cambio se produjo por circunstancias bien específicas, para el caso francés.

La asignación de una función afectiva y de cuidado concentrada en las madres habría sido el producto el surgimiento del Estado Absolutista, que observó el peligro de una alta mortalidad para sus propios objetivos. Para poner atajo a los niveles de libertad que tenían las mujeres de clase alta, y su despreocupación por el cuidado de los niños, comenzó a levantarse un discurso que reconocía.

En los años 80 surgió una crítica hacia esta interpretación predominante y se comenzó a destacar la mínima relación que habría existido entre las representaciones sociales y el trato cotidiano de los padres hacia los niños.

Linda Pollock (1983) planteó una larga continuidad en el carácter de esta relación en Europa y Estados Unidos en su libro *Forgotten Children. Parent- child Relations from 1500 to 1900* (Cambridge University Press, Cambridge, 1983). Sin negar las transformaciones en los discursos públicos (lo que ella llama las actitudes), su planteamiento se concentraba en las conductas de la vida privada, donde no pudo pesquisar transformaciones. Su investigación se concentró en fuentes testimoniales directas (diarios de vida, autobiografías) que habrían reflejado los sentimientos y el trato cotidiano de los padres. En algunos casos logró reconstruir la opinión de los propios niños a través de fuentes propias, aunque su número no fue suficiente como para llegar a conclusiones definitivas. El grueso de la evidencia aportada por Pollock (1983) se concentró en el registro de los testimonios de los adultos y en ellos no hubo muestras de una mayor o menor cuota de indiferencia o de molestia frente a los niños. En otras palabras, la violencia extrema en los castigos, la ausencia de sentimientos paternales fue siempre excepcionales y no se vieron alterados sustancialmente por la variación en los contextos sociales. Como dice Linda Pollock, (1983) “la historia de la infancia es un área dominada por mitos”. Una lectura algo ingenua de la historia tiende a establecer un continuo de progresivo desarrollo en la mejoría de las relaciones padres-hijos sin atender a las diferencias que en distintas etapas de nuestra historia que estas relaciones han tenido. Observar los cambios introducidos al Código Civil en esta materia es un indicador muy claro de las profundas diferencias entre, al menos, dos paradigmas: **Paradigma del padre amo y señor**. Bello siguió en la regulación de las relaciones paterno filiales al Código Francés y así consagró un verdadero “derecho de amo y señor del padre sobre el hijo menor de 16 años”, y en

menor medida también sobre el menor de 25. La expresión más intensa de esta regulación es lo que Couso (2003) –siguiendo a Ferrajoli– denomina poder penal doméstico y que consiste en la “facultad del padre de castigar físicamente a su hijo y, cuando no fuere suficiente, de encarcelarlo, para lo cual contaba con el auxilio de la autoridad pública.” El antecedente francés de esta práctica de disciplinamiento se encuentra en las *lettres de cachet* del Antiguo Régimen. Como se sabe, por los trabajos de Donzelot y Foucault, este dispositivo constituye el antecedente histórico de la cárcel como pena, y, en el marco de las relaciones familiares nos permite advertir el uso de ciertas prácticas dentro de lo que Donzelot denomina “la policía de las familias.” Foucault (1999, pp. 235) ss. También vid. Donzelot (1979, pp. 52 s. y 87.).

El orden, en primer lugar debe administrarse a través de las familias. Por ello, la conservación y consolidación del poder doméstico del padre es una necesidad que surge como contrapartida de la limitación del poder estatal postulada por el liberalismo ilustrado, operando una redistribución del poder social que impone el orden: “Es un axioma de la ciencia política que hay que lograr que la autoridad sea omnipotente en el seno de la familia, a fin de que se vuelva menos necesaria en el Estado.”

Donzelot ha puesto de relieve que este poder del padre se inscribe en una forma de configuración de la familia que la pone a la vez como sujeto y objeto de gobierno. El Estado no sólo quiere reconocer un ámbito de dominio privado al padre de familia, donde éste “gobierna”, sino también alcanzar objetivos políticos a través de ese reconocimiento, es decir gobernando a la familia y gobernando a los individuos a través de la familia.

Este primer paradigma del siglo XIX tiene al padre como eje central. Es quien detenta amplias facultades de control y dominación respecto de su mujer, hijos y servidumbre. Es él quien tiene derechos. Los demás miembros del grupo familiar, más bien tienen deberes a su respecto; Ahora

bien, si el encierro es el cenit de estas facultades, lo cierto es que en el día a día este poder penal doméstico se expresará en la legitimidad de que gozará el padre para golpear y castigar físicamente. Salazar y Pinto (2002) ofrecen interesante evidencia historiográfica en tal sentido. “...Su autoridad (la del dueño de casa) era suprema e indiscutida. Entre padre e hijo, entonces, las relaciones son de obediencia y disciplina. Esta relación de obediencia se sustenta simbólicamente en esta facultad paterna de castigo y encierro. Couso apunta que si bien la práctica del encierro no tuvo un efecto masivo sí lo tuvo a nivel de discurso simbólico. Esta relación de obediencia necesita un discurso legitimador de caridad y gratuidad. Este discurso permite invisibilizar el maltrato y lo propone como “instrumento educativo”. Resulta un discurso muy eficaz en la medida que permeará toda la actividad con respecto a los niños y no sólo las relaciones paterno filiales. Así pasa a la “escuela”, donde se enquistaba de un modo que hasta el día de hoy resulta observable en numerosas “prácticas pedagógicas” y también se traspasará luego al tribunal de menores y posteriormente, al director de la casa de menores. Ambos, en la medida que ejercerán el rol parental en ausencia de éste, actuarán también, desde la legitimidad de operar en bien del menor, en una suerte de apostolado de la disciplina, facultados, desde el derecho, para corregir. Esta relación de sumisión encuentra diferencias según la clase social.

Por otro lado, el Código ve a los niños como menores, como objeto de protección y de obediencia. Los somete a un régimen patriarcal (“estarán especialmente sometidos a su padre”). En cuanto menores, los considera incapaces de actuar en el mundo jurídico, necesitados de que sus intereses sean cautelados y ellos mismos protegidos de eventuales daños o peligros. Ahora bien, en lo tocante a la definición de patria potestad, Bello se alejó del modelo francés -el más extendido-, para distinguir, como ámbito de la patria potestad, los derechos y deberes referidos a los bienes de los hijos como algo distinto de la autoridad paterna a la que se refiere, entre nosotros, a los derechos y

deberes de las relaciones personales.

El juez de menores como buenos padres de familia. El siguiente paso en el examen histórico de la relaciones paterno filiales se encuentra con el reemplazo de la figura del padre por la del juez de menores a quien se le pide actúe como buen padre de familia. Para esto se va a seguir la experiencia del tribunal de Menores creado en 1899 en Chicago, Illinois. Posteriormente, esta función, este rol, se va a trasladar, en parte, al Director de la Casa de Menores, quien podrá castigar y corregir por “**razones educativas**”. Así, todavía en 1975 Achard, Sajón y Calvento sostenían la necesidad de “recordar los principios filosóficos en que se fundan los tribunales de menores... expuestos en ocasión de la creación del primer tribunal de menores de Chicago, los cuales, a pesar del tiempo transcurrido tienen plena vigencia.” citados desde Cortés (1999, p. 67). Se va a producir entonces, lo que Couso (2003) denomina el “desplazamiento público del poder penal doméstico sobre los niños.” En 1928, el Código Civil (art. 233) va a sustituir el poder paterno de encarcelar por breve tiempo y le va a entregar a un nuevo actor (el tribunal de menores) la potestad de resolver sobre la vida futura del menor y ya el padre no podrá modificarlo por su propia voluntad. Así, la autoridad paterna deja de ser algo privado, del exclusivo ámbito familiar y órganos estatales pasan a ocupar un rol equivalente. Este desplazamiento no era la única posibilidad de solución, y adecuación a las nuevas realidades.

Como año cero de nuestro calendario de la moderna reacción social a los ilegalismos juveniles el 22 de enero de 1840, fecha de la apertura oficial de la cárcel de Mettray, Francia. Mettray es una prisión francesa que recibe a los jóvenes delincuentes condenados por los tribunales. Pero también a los menores inculpados pero absueltos y a jóvenes internados (“*como en el siglo XVIII*” dice Foucault, ‘*como a finales del siglo XX*’, podíamos vergonzosamente decir en Chile) invocando la corrección paterna. Mettray es, entonces, una suerte de antepasado remoto de

nuestras cárceles para niños; de nuestra Comunidad Tiempo Joven de San Bernardo, de los diferentes COD, de las secciones de menores en las cárceles de adultos a lo largo del país. En Abril de 1899, el primer Tribunal de Menores (Juvenile Court) constituyó un modelo seguido en el resto de los estados y, luego, en Europa, desde arriba a América Latina a comienzos del siglo XX.

Se identifica con la “doctrina de la situación irregular” que se ocupa de una serie de situaciones que afectan a los niños y adolescentes como “menores delincuentes”, en situación de “abandono”, “en peligro material o moral” y otras categorías vagas.

Es producto del Movimiento de Los Salvadores de los Niños (Ver Anthony Platt, 1969).

Las características del desarrollo del capitalismo en el siglo pasado en países como EEUU tuvieron como consecuencia un empobrecimiento masivo de las clases populares, y con ello, el surgimiento del fenómeno de los niños pobres como un problema público a ser enfrentado por los gobiernos e instituciones correspondientes.

La magnitud del problema y el riesgo que implicaba para la estabilidad social de la sociedad la existencia de una gran masa de niños de origen proletario fuera de los mecanismos normales de control y contención (casa y escuela), o criados por familias que no garantizaban su adecuado disciplinamiento, motivó un largo proceso de reformas dentro del cual se sitúa la creación del tribunal de menores en Illinois.

Para Platt (1969) los intereses reales tras todo el movimiento de reformas alentadas por los “salvadores del niño” consistían tanto en el temor de las clases dominantes a la creciente urbanización, la necesidad de reafirmar los valores tradicionales de la clase media norteamericana (a la cual pertenecían la mayoría de las figuras públicas del movimiento), intereses de las

corporaciones religiosas que administraban las instalaciones destinadas al cuidado de los jóvenes, y los intereses corporativos ligados al poder médico y judicial.

El proceso de reformas impulsado en el siglo XIX por los “salvadores del niño” tendía sucesivamente a la creación de un régimen especial de control social para niños, excluyéndolos formalmente del derecho penal de adultos (pese a que se mantuvo hasta el día de hoy la posibilidad de derivar casos desde el tribunal de menores al tribunal criminal de adultos, mediante la figura del “waiving”). Básicamente, el sistema del tribunal de menores de Illinois incluía en cuanto a su competencia conductas cometidas por adolescentes que eran constitutivas de delitos, “delinquency offenses”, y se extendía además a las llamadas “status offenses” o delitos en razón de su condición, referidas a comportamientos no criminales que se consideraban dañinos para el correcto desarrollo y crecimiento del menor (tales como huir del hogar paterno, o no asistir a la escuela).

En lo procedimental, la idea base era que se estaba aplicando al menor un beneficio y no una sanción, razón por la cual se declararon finalidades de rehabilitación al accionar del tribunal juvenil, las que se conseguirían a través de procedimientos sumarios e informales, desprovistos de garantías para el joven, al final de los cuales se decretaba una medida de duración indeterminada (es decir, sujetas el evento futuro y siempre incierto de la “rehabilitación”).

El Tribunal de Menores se replicó por toda la región muy rápidamente, a lo que contribuyeron los Congresos Panamericanos del Niño. El objetivo era identificar la causa del mal comportamiento y luego administrar las medidas apropiadas de rehabilitación.

En consonancia con lo descrito anteriormente, Cindy Dayana López Niño y José Miguel Arenas Villabona, de la Universidad Industrial de Santander en su tesis sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en el marco de la imposición de una sanción privativa de la libertad en hogares Claret (2011), señala como durante los Siglos XVII_XVIII la

responsabilidad del adolescente infractor en el mundo ha sido un imperativo para la Sociedad corregir las conductas desviadas que atentan contra seguridad e integridad de sus miembros, es así como en respuesta de esta necesidad y de muchas otras concomitantes con la anterior, surge como repuesta el *derecho penal*, cuyo objetivo es mantener el orden y la seguridad de las comunidades, castigando a los sujetos culpables de algún tipo de daño o lesión considerada por su legislación, de acuerdo al momento histórico y jurídico en el que se encontrara la sociedad, corrigiendo conductas consideradas nocivas por las clases dominantes, y que podrían causar daño al orden establecido. A medida que la organización de las civilizaciones se fortalecía, crecían nuevos problemas que generaban disturbios sociales, sin que necesariamente fueran conductas desviadas o incorrectas, pero que podían producir un daño igual o mayor que una conducta sancionable, cuyos efectos eran capaces de generar importantes y perdurables cambios en el orden social, como la pobreza, las enfermedades, las guerras, que producían una desestabilización tal capaz de modificar permanentemente a las comunidades. Tales males, produjeron un nuevo fenómeno para el cual la sociedad no estaba preparada, lo huérfanos, niños y niñas en situaciones de desprotección.

Para los siglos del periodo de la referencia los niños eran considerados añadiduras dependientes de sus padres en derechos y obligaciones, es así como el padre respondía por los hechos de su hijo, y el hijo tenía tantos derechos como su padre, sobre los bienes oficio y posición social que este ostentara. Es así como la orfandad produjo un caos social, debido a la dificultad de tratar un grupo de personas para las cuales ni siquiera existía una categoría jurídica y mucho menos una organización capaz de manejar o responder a las necesidades derivadas de este grupo de individuos, quienes, al no poseer categorización jurídica o normativa alguna se encontraban en un limbo frente a la sociedad, ya que sin derechos, u obligaciones no existía un

deber ser, al cual sujetarlos y tampoco una exigencia de comportamiento. Esto generó que se forjara una diferencia entre el concepto de menor, y el concepto de niño teniendo a este último como todo aquel que cuenta con las condiciones básicas de desarrollo (familia, escuela, salud) y por menor aquel que no goza de ellas y lo hace potencialmente un delincuente. La respuesta inicial de la sociedad fue tratar de igualar a los menores con los adultos, al menos en lo que a responsabilidad penal se refería, es decir que a estos se les aplicaban las mismas penas que a los adultos, sin que obviamente existiera diferenciación alguna, y mucho menos un fin específico, de carácter formativo o de resultado esperado, pues se manejaba mediante la premisa de acción – reacción, tratando de guardar el orden establecido, pero sin buscar una verdadera intervención. Frente a ello era la iglesia la única que tenía algún nivel de intromisión, diferenciada, encargándose de guiar espiritual y doctrinalmente a aquellos que se encontraban en situación de indefensión, sin que dicha intervención tuviese realmente algún valor de impacto pues además de ser extremadamente limitado y dogmático el apoyo dado por la iglesia a los infantes, su trabajo se limitaba espíritu y no al cuerpo tratando de corregir los problemas que evitarían la salvación del alma del menor, (educándolos en mandamientos, haciéndolos cumplir los sacramentos etc.) mas no brindándole una solución eficaz o un apoyo integral, dejando prácticamente en igual situación de indefensión.

En virtud de lo anterior es evidente la necesidad del estado no solo de intervenir sino de categorizar a los infantes. Es así como al alrededor del mundo se respondía a esta necesidad, a través de diversos modelos, es de esta forma como en Asia y África se implementa el modelo comunal, donde el menor es completamente dependiente de los adultos, quienes conforman comités de infancia, ejerciendo la patria potestad de forma comunal, considerando a los menores

inimputables, sujetos de un tratamiento preventivo, y no sancionador, sembrando algunas características fundamentales en el modelo tutelar.

De igual forma en Europa y América, A finales del siglo XIX, la evolución y la transformación de la sociedad impulsadas por la revolución industrial, despertó un concepto de modernismo y humanismo donde la problemática de los menores tanto infractores, como en situación de indefensión tomo un tinte prioritario, frente al deber del estado y la misma sociedad de intervenir y buscar soluciones, pues gracias a los incipientes movimientos humanitarios, como el movimiento Salvadores de Niños, que manifiestan la diferenciación psicológica del niño y el adulto y la imposibilidad e inutilidad de tratarlos de igual forma, se entiende la necesidad de atender al menor de forma pedagógica, por su capacidad de adaptación y su incapacidad de entendimiento, cognición y repercusión de sus actos, es así como en respuesta se implementa el sistema tutelar de las “situaciones irregulares”.

Este sistema define por primera vez la palabra menor como objeto de compasión- represión, al considerar que como incapaz, indefenso, dependiente o inadaptado, requería la función tuitiva del Estado ante situaciones llamadas *irregulares* como abandono, violencia o pobreza, o cuando hubiere realizado conductas delictivas. Casos en los cuales se entendía que requería ayuda para su reincorporación a la sociedad, dándole a los menores una categorización jurídica que propende por una humanización y protección de estos. El sistema, sufrió su punto de quiebre desde su misma denominación, pues se entiende la palabra tutela como aquella potestad conferida para cuidar de la persona incapacitada, sesgando desde su comienzo toda posibilidad al menor de tener alguna intervención en su proceso pues se le consideraba no solo inimputable sino incapaz. A pesar de ello, era ya un gran avance la creación de un sistema especial de menores, que desembocaría en la creación de una jurisdicción especializada para estos, es así

como en 1989 se creó por primera vez y como desarrollo del sistema tutelar de corrección de situaciones irregulares en Chicago Illinois, el primer Tribunal de Menores.

Pero en disonancia a ello el avance jurisdiccional, no había sido un avance parejo con los tratamientos y las medidas de intervención, es así como todos los menores sin distinción de su problemática específica pobreza, abandono, enfermedad, delincuencia, situaciones de peligro entre otras, eran tratados mediante el mismo procedimiento el cual era casi siempre el internamiento. “se establece la cultura del internamiento, según la cual para cada problema social se utilizaba una institución cerrada”. Esto bajo la concepción “de que todos los menores eran incapaces e inimputables penalmente, aparte de pobres o desposeídos económicamente, razón por la cual no podían ser sancionados”.

De esta forma se minimizaba casi hasta la invisibilidad los derechos de los menores a ser escuchados, tenidos en cuenta e incluso el derecho al debido proceso era cercenado por la discrecionalidad absoluta del juez de menores manejado en un proceso netamente inquisitivo donde se reemplazaban las garantías procesales mínimas, como los derechos a la defensa, la contradicción y la doble instancia, convirtiendo al omnímodo funcionario judicial en el único dueño e intérprete del debido proceso.

El sistema tutelar o paternalista tuvo eco no solo en Europa, sino también en América Latina, en el sentido en el que se reconoció la necesidad de especificar normativamente lo referente a los menores y se realizaron esfuerzos al menos teóricos por lograr una readaptación jurídica, institucional y normativa para lograr la adopción y puesta en marcha de la justicia de menores. Sin embargo, después de este acogimiento inicial, el Derecho de Menores tuvo poco desarrollo práctico al menos en una primera etapa, pues en las décadas de los años 20 y 30, alrededor de noventa años después de la creación del primer tribunal de menores, solo cinco países

Latinoamericanos, entre ellos Colombia institucionalizaron una jurisdicción especializada en menores en situación irregular, la cual de acuerdo con el sistema tutelar no diferenciaba el tipo de problemática de este sino que los trataba a todos de igual forma, sin que se contara con calificación de intervención penal propiamente dicha en cuanto a menores, pues simplemente se consideraba sujeto de reprensión a todo menor que de una u otra forma atentara contra algún tipo de orden, siendo un claro ejemplo de ellos el caso estadounidense conocido como “caso gault”, donde se condenó a un joven de quince años de edad, denunciado por una vecina por haberle dicho frases indecentes telefónicamente, a seis años de privación de su libertad, sin someterlo a un juicio donde se garantizara el derecho al debido proceso, ya que ni siquiera se llamó a declarar a la denunciante y el caso no tuvo una segunda instancia.

Era más que evidente la discriminación y desprotección que en el modelo paternalista sufrían los menores, pues los procedimientos violaban toda forma de debido proceso, viciando lo que inicialmente se buscaba con una jurisdicción especializada, una **protección pedagógica**, que generara alguna transformación positiva de la situación de riesgo en la que el menor se encontraba expuesto.

Es así como esta preocupación llega hasta 1948, año en el cual se declaran universalmente los derechos humanos, acogiendo a todos los seres humanos, sin discriminar a los niños, como personas iguales, lo cual no solo les da una categorización jurídica, sino un reconocimiento de identidad, y de derechos. *Artículo 1*: “Todos los seres humanos naces libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de conciencia deben comportarse fraternalmente unos con otros”. Por esta razón surge entonces la preocupación mundial sobre la discriminación de la cual eran víctimas los menores, desde su misma conceptualización (diferencia entre menor y niño), hasta la violación de sus derechos en un proceso penal

especializado inquisitorio, que vulneraba todo tipo de debido proceso, contrariando de manera frontal la declaración de los derechos del hombre que en su artículo 11, consagra los derechos fundamentales y mínimos de una persona acusada de un delito, derechos que no existían o se minimizaban en las legislaciones internas cuando de jurisdicción de menores se trataba, por la confusión existente entre menores en condición de indefensión y menores delincuentes al agruparlos en el concepto de menores en situación irregular. Es así como a raíz de ello se gestaron grandes discusiones alrededor de la situación de la justicia de menores que empieza a poner en marcha una nueva concepción del este, que concluye con declaración universal de los derechos de los niños en 1959, estableciendo una protección especial de la que debe ser beneficiario, además de principios que se deben tener como base en toda actuación judicial, política o administrativa que involucre menores de edad, proscribiendo el término “menor” y acogiendo el término de “niño o niña” sin discriminar la situación de este, siendo el inicio de un nuevo sistema de justicia de menores, el sistema de protección integral. Todos estos reconocimientos de derechos, y la preocupación que generaba la falta de regulación frente al trato de los niños en materia penal, desembocaron en 1985, cuando la Organización de las Naciones Unidas promulga las reglas de Beijín o las reglas mínimas para la administración de justicia en menores, consientes no solo del vacío jurídico en esta área, sino de las graves consecuencias que se estaban generando a raíz de ellos, por violaciones de derechos y discriminación en los procesos penales de menores; es así como en ellas se establece la obligación del estado de propender por el bienestar no solo del menor sino el de su familia, acogiendo el concepto de esta como núcleo fundamental de la sociedad y dándole participación en el proceso del actuar delictivo del menor y en el de su rehabilitación, tal como lo consagra el artículo 2 de las reglas de Beijing: *Artículo 2:*

Con objeto de promover el bienestar del menor, a fin de reducir la necesidad de intervenir con arreglo a la ley, y de someter a tratamiento efectivo, humano y equitativo al menor que tenga problemas con la ley, se concederá la debida importancia a la adopción de medidas concretas que permitan movilizar plenamente todos los recursos disponibles, con inclusión de la familia, los voluntarios y otros grupos de carácter comunitario, así como las escuelas y otras instituciones de la comunidad.

Se evidencia pues, la consideración del tratamiento del menor infractor, desde la perspectiva de la prevención de la infracción y no desde la intervención pos delictiva, marcando un cambio radical con el modelo tutelar, pues rompe con el estigma de la protección del menor en situaciones irregulares, para colocar al niño en una posición privilegiada de beneficios, situando a la mano del niño, niña o adolescente, todas las herramientas necesarias que le impidan tener que llegar al delito, involucrando en ello a la familia, y el Estado. Se crean pues así obligaciones para los actores sociales, a quienes se les ofrece un papel activo no solo en la prevención del delito sino en la promoción del bienestar del menor, teniendo este como mayor antídoto contra la infracción.

A pesar de estos avances no fue sino hasta la convención internacional de derechos del niño después de diez años de discusiones y aportes de diferentes sectores de la sociedad, que avanzaba en corrientes neo liberales democráticas propias del mundo occidental, sin importar cultura y religión que en 1989 se aprobó como tratado internacional, considerando al niño como sujeto de derechos y de protección mas no de tratamiento, consagrando el importantísimo principio del interés superior del niño, priorizado las necesidades de este sobre las de los adultos, superando así bajo el sistema de protección integral el modelo tutelar de las situaciones irregulares, y dando paso al modelo de justicia o de responsabilidad penal.

Dicho modelo deja proscrita la concepción del menor como inimputable, y lo considera de acuerdo con la declaración de los derechos humanos como persona, y según la convención de los

derechos del niño, niña y adolescente persona con capacidad jurídica según su nivel de desarrollo, con la capacidad de ser titular de derechos al igual que los adultos, blindando de esta forma sus garantías fundamentales, y protegiéndole en todo tipo de procesos, incluyendo aquellos en los que se le considera posible sujeto activo de la comisión de delitos. La transformación fundamental que insertara el modelo de justicia frente al derecho de menores, fue el desligue trascendental entre menores abandonados o en situación de riesgo, y menores infractores de la ley penal, dejándole al juez de menores jurisdicción sobre estos últimos, y pasando los menores en situaciones de peligro a autoridades administrativas o de otro tipo, especializando así la jurisdicción penal de menores. Es así como al reconocerse un derecho y un procedimiento exclusivo para menores infractores surgen en el proceso penal nuevas denominaciones, para acoplarse al derecho penal de menores con el modelo de justicia o responsabilidad penal, es así como se entiende que dependiendo de la capacidad del menor, el concepto de imputabilidad cambia frente al de los adultos, pues se maneja la imputabilidad diferenciada, que se entiende como la capacidad para responder por sus actos y al igual que el concepto de responsabilidad atenuada, que le permite en el modelo penal al menor responder en la misma medida de su nivel evolutivo, por el cumplimiento de sus deberes y obligaciones. Es de anotar que es este modelo el que actualmente hace carrera en América y en Europa, basado sólidamente sobre el sistema garantista de protección integral y que ha evolucionado en diversos modelos de intervención como el modelo de justicia restaurativa o reparadora, que como su nombre lo indica busca que se resarza el daño ocasionado por el niño, niña o adolescente con el acto delictivo, y el modelo de mínima intervención, también conocido como el modelo de las cuatro D, por sus principios básicos, descriminalizar, despenalizar, desjudicializar, y desintitucionalizar, lo que significa reducir la intervención penal en el ámbito de la justicia de

menores; es así como en la actualidad, al menos en los países occidentalizados, en las legislaciones sobre menores confluyen, bajo el sistema garantista – proteccionista, modelos penales respetuosos de los derechos de los niños, dedicados exclusivamente a atender el fenómeno del menor infractor, bajo parámetros específicos dictados por la convención de los derechos del niños, reconociéndoles su personería jurídica sus derechos fundamentales, sustanciales y procesales, guiado esto siempre bajo el principio del interés superior del niño, niña o adolescente situando a estos en un lugar privilegiado, especializado, y diferenciado frente al trato con los adultos.

En Colombia, no fue ajena, ni a la necesidad de una jurisdicción especializada en niños niñas y adolescentes, ni a la adopción de los diversos modelos que para ello surgieron alrededor del mundo, respondiendo a ello con la creación de diversas instituciones especializadas que a través de los años se han encargado exclusivamente de enfrentar y regular todo lo relacionado con ellos. Es así como actualmente encontramos instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las defensorías de familia, los juzgados penales para adolescentes, las fiscalías delegadas ante los jueces penales para adolescentes, la policía de infancia y adolescencia, entre otras, encargadas de dar el manejo adecuado desde la perspectiva de los derechos a los niños niñas y adolescentes.

En Colombia la idea de una jurisdicción especializada en menores surgió en 1920, como resultado del auge del mundial del sistema tutelar de las situaciones irregulares, que surgiera en el mundo en el siglo XIX, a raíz de las problemáticas sociales de la época, y de la industrialización del mundo que exigían un trato más digno, y una categorización jurídica a los niños.

Es así como se adopta en Colombia la figura de los Tribunales de Menores, creando con ello la institución de la justicia de menores, que surgieran en Estados Unidos en 1919, conscientes de la necesidad de separar la justicia de mayores de la de menores, diferenciándolos al menos en proceso y trato judicial, con las mismas funciones que estos, encargarse de regular aquellas situaciones irregulares en las que se encontraran involucrados menores de edad, tales como abandono, pobreza, situación de peligro, incluyendo a aquellos niños, niñas o adolescentes que infringieran la ley penal.

Esta figura del juez de menores vio la luz con la ley 28 de 1920, que consagraba que debía de separarse a los niños de los adultos, no pudiendo ser juzgados de igual forma, pues al de acuerdo al modelo adoptado los menores eran inimputables, sujetos protección – represión, razón por la cual no podían ser sancionados sino institucionalizados con fines educativos¹⁵.

A pesar de ser Colombia uno de los primeros países en consagrar una institución de menores, y en plasmarlo en una ley que creara una jurisdicción específica para ello, este esfuerzo fue solo un impulso casi invisible y sin consecuencias prácticas de escala pues después de 6 años de promulgación de la ley solo Bogotá contaba con Juzgados de menores incapaces de cumplir la demanda local y mucho menos la nacional, es así como en el resto del país se continuo con un trato des categorizado e indiferenciado a los niños, niñas y adolescentes, en vista de esta situación y de la discusión mundial sobre la problemática de los niños en situaciones irregulares y la necesidad y obligación de los estados se proclama en Colombia en 1946 la ley 83 o Ley Orgánica de la Defensa del Niño, con un carácter superior jerárquicamente a la ley 98 de 1920, y bajo la ideología de la “situación irregular”, en la cual se estableció la obligación de instalar un juez de menores para conocer en única instancia de las infracciones penales cometidas por menores de 18 años, así como de las situaciones de abandono o riesgo

Lo importante de esta ley orgánica de la defensa del niño es que por primera vez se establecen las medidas de protección aplicables a aquellos niños, niñas y adolescentes que fuesen considerados en situación irregular, y se creó la figura del curador de menores.

En 1964 con la expedición de la ley 1818 “se estructuro la protección estableciendo una diferencia de tratamiento entre los menores de 12 años, cuya competencia quedo asignada a los defensores de familia y los menores entre 12 y 18 años cuya competencia siguió en cabeza de los jueces de menores”.

La ley 75 de 1968 dio vida jurídica a la institución más importante del país en cuanto a niños niñas y adolescentes se trata, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), dejando a su cargo la coordinación de la atención de los niños niñas y adolescentes, y más importante aun separando las funciones administrativas de las judiciales, concentrando estas últimas en los jueces de menores, esta diferenciación es de gran importancia pues a pesar de que se continua con la dogmática de las situaciones irregulares, las cuales agrupan a una disímil cantidad de problemáticas infantiles, se separan varias de ellas de las infracciones a la ley penal, siendo esta la primera y más importante.

De esta forma el ICBF asume no solo lo que a trámites administrativos se refiere, sino la tutela de aquellos niños, niñas y adolescentes cuyas situaciones irregulares no encajan en una conducta penal, promoviendo además la prevención de dichas situaciones, con la obligación de propender por el bienestar de los niños niñas y adolescentes y proveer la protección y amparo necesarios dependiendo de su condición de riesgo o irregular, interviniendo de la forma establecida por el sistema tutelar la cual consistía casi siempre en el internamiento del niño, niña o adolescente con fines educativos, sin ser tomados en cuenta ni por el ICBF, ni por los jueces de

menores, cuando eran adolescentes infractores de la ley por su calidad más que de inimputable de incapaz.

En 1989 se proclama la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), y con ella se impone la concepción del niño, niña y adolescente como sujeto de derechos y obligaciones, reconociéndolo como persona capaz de auto determinarse y por lo tanto de responder por sus actos es decir lo considera imputable.

Ese mismo año en Colombia se expide el decreto 2737, más conocido como el Código del menor, pero a pesar de ello, y de ser Colombia uno de los países firmantes dicho código no contemplo en si el nuevo sistema de protección integral implantado por la Convención internacional de los derechos del Niño, sino que por el contrario se afirmó a la concepción tutelar del menor considerado como objeto de protección-represión, bajo el control de las situaciones irregulares sin mayor diferenciación entre ellas, más que la impuesta por la ley 75 de 1968, es decir la separación entre las situaciones jurídicas y las administrativas, es así como describía en su artículo 30 nueve circunstancias totalmente disimiles en las cuales se considera que ... el menor se halla en situación irregular para las cuales se contemplan en los capítulos siguientes , medidas de protección que no son sustancialmente diversas y pasan casi todas por la institucionalización de los menores, con lo cual se mantuvo en Colombia, como en el resto de América Latina la criminalización de la pobreza.

De esta forma se plantea la necesidad de que el adolescente responda por sus actos ilícitos, diferenciando su condición de víctima del conflicto de la condición de sujeto activo del mismo, dándole la calidad de sujeto capaz de decidir y no solo de sujeto objeto de cuidado.

Es así como más de una década después de la Convención Interamericana de los Derechos del niño, la discusión por la inconsistencia de la legislación interna frente a los parámetros

internaciones empezó a generar una brecha de discusión desde todos los ámbitos, sobre todo constitucionalmente pues más allá de lo dicho por la corte y de ceñirse a un modelo totalmente diferente al establecido legalmente, existía la obligación obedecer los parámetros internacionales de los tratados ratificados por Colombia e incluso de adaptar la realidad del sistema tutelar a la Constitución misma de 1991, la cual le dio a los niños niñas y adolescentes un papel casi protagónico al establecer la prioridad de sus derechos sobre los de los adultos, y dando un carácter fundamental a una serie de derechos especiales para ellos. es de anotar que Colombia en el único país de América Latina en consagrar la primacía de los derechos de los Niños y niñas en su constitución, lo cual obligaba a generar un cambio institucional que estuviera acorde a la normatividad internacional estableciendo en cabeza de los niños niñas y adolescentes la calidad de sujetos de derechos y obligaciones.

Del mismo modo y debido a la agravación de la problemática social que generara la delincuencia juvenil, legislativamente se iniciaron discusiones de proyectos que pretendían modificar la legislación de menores vigente.

En el 2003 en respuesta a esta necesidad profesionales de distintas disciplinas bajo el nombre de *alianza por la niñez* junto con un grupo de parlamentarios iniciaron trabajos, investigaciones y discusiones, con fin no solo de modificar la legislación vigente, sino de asumir un modelo acorde con las normas internacionales que posibilitara una intervención efectiva, bajo la perspectiva de la protección de derechos, y que del mismo modo fuera efectivo en la realidad colombiana. De esta forma se posibilitó la unificación no solo de las discusiones sino de los proyectos de ley que para el momento cursaban en el congreso, muchos de ellos fueron retirados con el fin de facilitar el dialogo y enriquecer de forma positiva la reglamentación de una ley de

menores unificada, acorde con la normatividad internacional y capaz de ser efectiva en Colombia.

Este nuevo proyecto que se convertiría en ley en 2006 tenía como población objeto todos los niños niñas y adolescentes que para la época conformaban más del Cuarenta por ciento (40 %) de la población Colombiana, y como fin establecerlos como sujetos de derechos y obligaciones acordes con la convención internacional de los derechos del niño, los tratados internacionales ratificados por Colombia y con los principios dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior y participación. Buscando así convertirse en política pública de infancia y adolescencia dirigida a proteger toda la población objeto, superando de esta forma la concepción tutelar de las situaciones irregulares, posibilitando la intervención del menor en asuntos de su interés y su participación en el desarrollo de todos aquellos manejos y decisiones públicas de su provecho.

Con ello se pretendía articular esfuerzos familiares, sociales y estatales que permitieran el desarrollo de una política pública integral, coordinada, eficiente, y protectora de las niñas niños y adolescentes, basados en una perspectiva de derechos que permitiese alcanzar a toda la población infantil, participando de manera activa en su educación, protección y en el restablecimiento de sus derechos, haciendo responsable al Estado de ello desde todas sus áreas, basados en el modelo de protección integral previniendo la amenaza o vulneración de los derechos del niño niña o adolescente y garantizando su restablecimiento.

De esta forma es aprobada en el 2006 la ley 1098 más conocida como *NUEVO CÓDIGO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA* que además de lo anterior reconoce para los niños todos los derechos que se le reconocen a cualquier persona, consagrados en decretos, leyes, la constitución, tratados internacionales o cualquier otro instrumento, se consagra el derecho a la

vida en condiciones dignas, derecho a la dignidad personal que se desarrolla a través de tipificaciones como maltrato infantil, violencia sexual infantil, consagrandose medidas especiales de restablecimiento y restauración cuando los niños sean sujetos pasivos de estas conductas; se reconoce el derecho a la filiación natural, a la educación inicial tomando como punto de partida el momento mismo del nacimiento.

Se establece la necesidad y obligación de los entes departamentales de intervenir cumpliendo con el artículo 44 de la carta política dando prevalencia a los derechos del menor desde el diseño de los planes de desarrollo Departamentales Municipales y Nacionales destinando un rubro específico para el desarrollo de planes y actividades tendientes a la promoción, atención restablecimiento y prevalencia de los derechos de los niños niñas y adolescentes, creando programas de atención para la niñez que cobijen no solo a la población vulnerable, sino a toda la población menor de edad, quedando la obligación de desarrollar tales planes en cabeza de alcalde del municipio en caso de la no existencia de programas de cobertura nacional en él.

Para la fecha de la expedición de la ley 1098 de 2006 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar contaba con 210 Centros Zonales para atender a la totalidad de 1080 municipios que tiene el país, lo que significa que en el 80 por ciento de los municipios no existía una autoridad competente para dictar las medidas de protección que requieren los menores que se encontraban en las situaciones irregulares que consagraba el Código del Menor, tal situación no ha mejorado hoy en día pues no se creó más de un decena de centros zonales después de la expedición de la ley, siendo más que evidente que la cobertura no se extendió, pero si se aumentó la población objeto de cobertura quedando entonces una obvia debilidad que la convertiría en insostenible e inviable además de inoperante, pues se crean obligaciones que se encuentra el estado en incapacidad estructural, financiera y humana de responder generando un

aumento en la problemática de protección de menores en vez de una solución efectiva a la misma.

Desde el punto vista del trato y procedimiento a seguir con los niños niñas y adolescentes infractores de la ley penal se siguió obviamente el modelo de protección integral bajo el sistema de la responsabilidad penal adolescente, con la visión del menor como sujeto no solo de derechos y obligaciones, sino como persona capaz de responder por sus actos, todo tras la perspectiva de derechos, excluyendo en razón de ello y basados en cuestionamientos médicos, psicológicos entre otros a aquellos niños y niñas menores de 14 años, quienes en razón de su edad y su inmadurez psicológica no pueden ser sujetos de un proceso penal, sin que ello les disminuya en alguna medida su consideración de sujeto de derechos esencia de protección del estado.

Es así como el proceso penal adolescente es de carácter pedagógico, específico y diferenciado del sistema de adultos buscando siempre la reparación del daño, acorde con el sistema procesal penal acusatorio que impera en Colombia.

El establecimiento de este sistema diferenciado exigió la creación y articulación de instituciones a intervenir en el proceso, con normatividad específica para ello. En virtud de ello la policía nacional creo una dependencia especializada en infancia y adolescencia, no solo para satisfacer las necesidades del sistema penal adolescente sino las de la población infantil en general, teniendo funciones de intervención y protección del menor en todos aquellos eventos en los cuales se vean comprometidos los derechos de los menores.

En materia de responsabilidad penal la ley les otorga a los defensores de familia en los Numerales 4, 5 y 6, funciones de protección, y asistencia que se ven reflejadas en la participación de estos durante todo el proceso penal, desde la captura además de consagrar en el Artículo 146 de la misma normatividad la obligación de estar presente en todas las actuaciones,

pues a diferencia del sistema de mayores, el adolescente infractor de la ley penal debe ser presentado en primera medida al defensor de familia quien realizara los tramites de verificación de derechos, e iniciara el estudio psicosocial del adolescente junto el equipo de trabajo del bienestar familiar, donde se inicia un expediente del menor de edad, y en la medida de lo posible se involucra desde esta etapa a la familia del adolescente, quien deberá acompañarlo en todo el transcurso del proceso penal, en busca del cumplimiento de los fines pedagógicos del sistema de responsabilidad penal adolescente. Es el juez de infancia y adolescencia quien le corresponde determinar la sanción aplicable al adolescente acorde con los parámetros legales establecidos y siempre con un fin pedagógico, y educativo.

Para el cumplimiento de los fines protectores, educativos y restaurativos de derechos, el sistema penal adolescente busca ser un modo de justicia especializada y diferenciada respetuosa del adolescente no solo como sujeto de derechos, sino como persona en de desarrollo, por tal razón como ya se había establecido, la totalidad del proceso como las sanciones a imponer deben ser pedagógicas y operar dentro del marco del debido proceso con todas las garantías adecuadas para su progreso personal, físico, psicológico y emocional, bajo la perspectiva del interés superior.

Ello en busca de que el adolescente dentro de los límites que impone su condición de persona en desarrollo, comprenda la relación de reciprocidad entre derechos y deberes, y por ende los alcances de la conducta delictiva por el cometida en el marco social, y su responsabilidad frente a las consecuencias de la misma, de este modo se espera que el adolescente asuma la sanción como un mecanismo **socio educativo** propio para su desarrollo, con una mayor disposición a resarcir el daño causado.

Sin embargo en el contenido de la ley 1098 de 2006 no se observa un desarrollo específico que permita el cumplimiento de un **fin pedagógico y educativo** determinado, pues si bien se establecen garantías y se determina la calidad pedagógica del proceso, no se generan programas educativos, y tampoco se establecen parámetros por los cuales se deba guiar la educación del adolescente sujeto activo del proceso penal, debiendo diferenciarse estos de los procesos psicológicos y de trabajo social que maneja el Bienestar Familiar.

La ley no establece instituciones, o **procedimientos educativos** específicos a desarrollar con los adolescentes inmersos en un proceso de responsabilidad penal, y es de anotar que muchos de ellos se desescolarizan a raíz del proceso.

Si bien el proceso psicológico desarrollado por el bienestar familiar, permite tanto a la familia como al niño niña o adolescente obtener herramientas para el manejo de su situación, este tratamiento es de carácter diagnóstico y se enfoca en el manejo del conflicto que genera la comisión de delitos, no se pueden negar los beneficios que este genera pero debe tenerse en cuenta la diferencia entre **proceso educativo y proceso psicológico**. La carencia de ello genera entonces la falta de las condiciones necesarias para el cumplimiento del fin educativo del proceso de responsabilidad.

Con respecto a la Convivencia Escolar Verónica López de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en sus Apuntes sobre Educación y Desarrollo Post -2015, expresa que la UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos” (La iniciativa Educación para Todos se acordó por los Estados

Miembros de la UNESCO en el año 2000, en Dakar, Senegal. Se trata de 6 metas educativas para las cuales los países firmantes se comprometieron a realizar esfuerzos para lograr hasta el 2015 y un marco de acción y de seguimiento liderado por la UNESCO para contribuir con el cumplimiento de dichos compromisos.), esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas.

La necesidad de priorización de las políticas y prácticas tendientes a mejorar la calidad de la convivencia al interior de la escuelas latinoamericanas viene reforzada por los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE) de la UNESCO (2006) que, realizado conjuntamente con países de la región, mostró la importancia que tiene la convivencia escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes. A pesar de esta evidencia y las políticas que se han desarrollado, subyacen distintas lógicas respecto de por qué es importante preocuparse de la convivencia escolar.

Una parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar se basa en una racionalidad instrumental que entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes. Por cierto, esto ya no es un supuesto sino un hecho con suficiente evidencia empírica. Como señalan Blanco (2005) y Cohen (2006; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase. El estudio SERCE (UNESCO, 2008) mostró que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes de enseñanza primaria en países de la región. Otro estudio (usando resultados de las pruebas PISA 2009) encontró que el ambiente

escolar mediaba la relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico (López *et. al*, 2012).

No obstante lo anterior, también es cierto que mejorar la convivencia es un fin en sí mismo. La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013). Así, la educación social, emocional, ética y académica es parte del derecho humano a la educación que se debe garantizar a todos los estudiantes. Además, a participar se aprende, y este es uno de los elementos que forman parte de la educación para la ciudadanía, que se reconoce actualmente, junto con los logros en los aprendizajes académicos, como uno de los objetivos finales de los sistemas educativos. ¿Qué tipo de ciudadanos estamos formando?

Así como existen distintas visiones o lógicas respecto de por qué es importante la convivencia escolar, también las hay respecto de qué es la convivencia escolar. Es necesario comprender estas distintas orientaciones conceptuales, para entender por qué se opta por determinadas estrategias y acciones en un momento u otro, o en un país en comparación a otro. En otras palabras, las formas de abordar la convivencia escolar se relacionan con las maneras en que entendemos la convivencia escolar.

La perspectiva tradicional en la investigación sobre violencia escolar puso el foco en el concepto de *bullying*. El propio Olweus (2004, 2010), quien desde Escandinavia acuñó el concepto, lo definió como una forma de acoso permanente o constante, por una o más personas en posición de poder (físico, de estatus social) respecto de otras, que ejerce daño de manera intencional. Esta perspectiva de análisis fue muy influyente en las últimas décadas del siglo XX, pues ponía el foco en las características individuales de agresores y víctimas. A comienzos del

siglo XXI, los investigadores escandinavos y anglosajones incorporaron a los testigos o espectadores en sus análisis, en lo que se denominó el “triángulo del acoso escolar” (Hoglund & Leadbeater, 2007). Esto permitió pasar de una perspectiva individual o diádica en la comprensión del fenómeno, a una perspectiva de grupo.

No obstante, como fenómeno complejo, tanto la violencia como la convivencia escolar necesitan ser analizadas tomando con consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan en y a través de ella. En este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) resulta de interés, y ha sido utilizado ya en la investigación de violencia escolar (Espelage & Swearer, 2010; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009; López, Bilbao & Rodríguez, 2012). Desde este modelo, el fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional. Estas son las llamadas variables escolares, que inciden en mayor o menor grado en los niveles de intimidación y victimización (*bullying*), dependiendo del contexto que las rodee.

Las concepciones generan ciertos efectos sobre las prácticas escolares. Así, una concepción de la convivencia focalizada en los problemas de conducta de los estudiantes, tenderá a generar sistemas de castigo ante la falta de cumplimiento de las normas esperadas, fortalecerá la creación de sistemas de normas y velará por su cumplimiento. Una concepción centrada en el ambiente de aprendizaje, tenderá a involucrar más a los profesores en la comprensión de que ellos son parte de la solución, en tanto pueden ser también parte del problema, y tenderá a vincular la convivencia escolar con los aspectos técnico-pedagógicos, para crear ambientes de aprendizaje que logren mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. Por último, una concepción de

convivencia escolar de tipo transformacional vincula a la escuela con la formación en ciertos valores sociales y humanos (por ejemplo, valores republicanos, cristianos) y generará acciones que vinculan fuertemente a la convivencia escolar con el ethos escolar, generando una fuerte identidad de estudiantes y apoderados con la escuela y promoviendo acciones de la comunidad escolar que trascienden el aula.

La discusión en América Latina acerca de las políticas en torno a la convivencia escolar se relaciona con las tensiones que a nivel global están ocurriendo en relación a los ambientes de política educativa (Debarbieux, 2003), las que afectan las posibilidades de priorizar el mejoramiento de la convivencia escolar como parte de la agenda Post- 2015. Estas son el ambiente crecientemente punitivo que ha adoptado la política educativa sobre la violencia escolar en algunos países, el efecto de las pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas, y las prácticas de exclusión y segregación escolar.

Las políticas de rendición de cuentas basadas en test de logro académico han tendido a exigir resultados iguales para todos, pero sin abordar las inequidades sociales y estructurales que producen los resultados dispares (Ravitch, 2010), poniendo el énfasis en la responsabilidad por vía de la sanción. La investigación muestra que el ambiente creado por estos instrumentos punitivos pueden producir efectos adversos, entre ellos, la instalación del miedo como estado de ánimo que prevalece en los profesores debido a la amenaza de las consecuencias negativas; la sobre focalización en la consecución de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, a través del entrenamiento en las áreas evaluadas, con la consecuente reducción de áreas del conocimiento consideradas no prioritarias al no ser evaluadas; y la generación de un alto nivel de estrés y malestar en los docentes.

Según Hargreaves (2003), estas reformas basadas en estándares han derivado en una estandarización que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros con peores resultados, generalmente situados en zonas marginales. Lo que se debate a nivel internacional es si acaso estas políticas son generadoras de mayores niveles de exclusión socio-escolar y, por ende, de segregación educativa. Esto también se vincula con la convivencia escolar, por cuanto en un sistema escolar que segrega por clase social se terminan concentrando los problemas de convivencia en sectores que resultan altamente estigmatizados (Casassus, 2003). De hecho, los estudiantes que provienen de comunidades de nivel socioeconómico bajo informan una mayor frecuencia de conductas de intimidación (Kornblit *et. al*, 2009; SERCE-2006). La lógica excluyente se ha reproducido al interior de las propias escuelas, ya que los estudiantes que son considerados como diferentes de la mayoría, o diferentes de lo que la escuela espera de ellos, no participan de igual manera en los espacios de aprendizaje, son estigmatizados y excluidos por sus pares y profesores. Todo esto restringe la noción de calidad de la educación y de paso agrava la inequidad.

Lo que no funciona en materia de convivencia escolar, son las políticas de tolerancia cero que buscan “extirpar” el problema del *bullying* o de la violencia escolar. La violencia escolar se corresponde con los fenómenos de violencia social (Debarbieux, 1997; Chaux, 2012): va mucho más allá de lo que una escuela o un sistema escolar puede hacer por sí solo. Por otra parte, la violencia es una de muchas formas de resolver un conflicto, y el conflicto es parte de la vida cotidiana y de la vida escolar (Bardisa, 2001), por lo que se trata de encontrar formas no violentas de gestionar o administrar los conflictos. Además, muchas veces el *bullying* y otras formas de violencia en la escuela son las “hojas” o expresiones manifiestas de raíces más profundas, relacionadas con discriminaciones con base en clasismo, racismo, sexismo y otros

“ismos”: si se cortan estas “hojas”, quedan las raíces que vuelven a producir nuevas expresiones de violencia (por ejemplo, el *ciberbullying*). Por último, las políticas y métodos de tolerancia cero generan “cero conocimiento” pues no desarrollan en los actores de la escuela capacidades para comprender los orígenes de sus conflictos ni para tomar decisiones basadas en evidencia, evaluar sus impactos y aprender de la experiencia (Astor & Benbenishy, 2006).

Otra estrategia que tampoco funciona es la de contratar a psicólogos, asistentes sociales u otros profesionales afines para atender, en la escuela, en forma individual o a través de un enfoque clínico, los problemas de conducta de los estudiantes-problema. Si el problema está en los niños, entonces la solución pasa por “arreglar” a estos niños: la patologización de la infancia es perjudicial porque lleva a la medicalización de la infancia. Esto no significa que algunos niños no puedan recibir atención individualizada, o que ellos u otros no requieran nunca de apoyo clínico. El problema es de orden y de proporción: la estrategia de atención individual/clínica debiese ser la última opción y solo para un porcentaje reducido de estudiantes al interior de una escuela.

En efecto, lo que funciona en materia de convivencia escolar son estrategias sistémicas a nivel de escuela completa, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la Organización Mundial de la Salud para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria, un nivel de prevención secundaria, y un nivel de prevención terciaria (Dimmit & Robillard, 2014).

El Nivel 1, de prevención primaria, es indicado para el 100% de los estudiantes -¡y adultos!- y debiera ser suficiente para el 80% de ellos. Se trata de brindar oportunidades para el desarrollo humano y académico, y aglomera acciones positivas que “no pueden hacer mal”. Por ejemplo,

currículums centrados en el bienestar, en el desarrollo de hábitos de estudio, en el desarrollo de competencias en matemáticas, lenguaje, ciudadanas, etc.

El Nivel 2, de prevención secundaria, requiere de ciertas estrategias específicas y grupales para algunos estudiantes que, en el Nivel 1, se encontró que estaban en riesgo. Los riesgos pueden ser múltiples y diversos; por ejemplo, de deserción y fracaso escolar, de repitencia, de problemas de conducta. Se espera que entre un 10 a 20% de los estudiantes podrían no responder suficientemente a las estrategias a nivel de escuela total y por lo tanto requerirán acciones a Nivel 2. En este nivel se incluyen las intervenciones y programas para grupos específicos, las que generalmente se desarrollan en grupos pequeños. Por ejemplo, los talleres de reforzamiento escolar, los sistemas de tutorías, y los talleres de desarrollo de habilidades sociales se encuentran en este nivel de intervención.

El Nivel 3 consiste en estrategias de prevención terciaria e intervención para estudiantes con riesgo alto. Estas estrategias debieran iniciarse solo una vez que se constata que las estrategias de Nivel 1 y 2 –es decir, de nivel escuela y en grupos pequeños– no han sido suficientes para un grupo específico de estudiantes. La proporción de estudiantes debiera ser alrededor de un 5% del total y en ningún caso superar el 10%. En este nivel se concentran las intervenciones individuales para atender situaciones relacionadas con fracaso escolar, problemas conductuales más severos y problemas de salud mental. Las acciones generalmente requieren de un equipo de profesores y profesionales que se reúnen para coordinar la atención individual con servicios y profesionales fuera de la escuela de manera intensiva. Pero también incluye acciones individuales al interior de la escuela, tales como consejería individual, seguimientos diarios o semanales.

Por último, se debe procurar una aproximación multi-nivel e intersectorial, en la que los sistemas escolares se articulan con los sistemas de atención pediátrica, de atención en salud

mental y con los sistemas protectores de la infancia (Kazak, Hoagwood, Weisz, Hood, Kratochwill, Vargas, & Banez, 2010).

La Convivencia Escolar en América Latina y el Caribe en las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia perpetrado en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional. En muchos países, ha llevado al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar.

Tal es la situación en Chile, Perú, México y El Salvador, países que han buscado mediciones a gran escala de los niveles de violencia escolar. Sin embargo, los cambios de gobiernos electos han mermado, en ocasiones, la estabilidad de las evaluaciones. Además, en la mayoría de los países donde existen evaluaciones, no resulta claro cómo los resultados de estos esfuerzos evaluativos se traducen en mejoras para las escuelas. Sin duda, el instrumento de mayor significancia en la Región de América Latina y el Caribe ha sido la prueba SERCE (y con seguridad lo será la prueba TERCE próxima a ser publicada en diciembre de 2014). Esta prueba mide resultados de aprendizaje de lenguaje, matemáticas y ciencias en tercer y sexto grado de enseñanza básica y recoge información fundamental sobre los “factores asociados” al aprendizaje. La lógica es la siguiente: si encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar y a la vez mejorar las condiciones para el aprendizaje. No obstante, es distinto “medir” que “evaluar” la convivencia escolar. La evaluación siempre implica un para qué, se realiza con un norte que guía la acción, en este caso educativa, con un sentido. En la mayoría de los países que han invertido recursos y esfuerzos en la medición de la calidad de la convivencia escolar, el esfuerzo tiende a quedarse en el nivel de la medición.

Un caso excepcional es el de Colombia, país que en esta última década desarrolló estándares para la formación ciudadana, a través de la modalidad de competencias ciudadanas. Las competencias son formas de saber y saber hacer en la vida cotidiana. Las competencias ciudadanas prescritas en el curriculum colombiano orientan la formación –indican un “norte” a seguir– con énfasis hacia el ejercicio civil más que en los conocimientos cívicos. Así, se entiende que competencias como el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de las consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa y la asertividad, son relevantes para “blindar a la escuela” de agresiones escolares y otras formas de violencia escolar, a la vez que permiten “formarse” como ciudadano(a) (Chaux, 2012). Este currículum diseñado se condice con uno implementado: el Programa Nacional Competencias Ciudadanas de Colombia. Las competencias ciudadanas son a su vez evaluadas cada dos años de manera censal, junto a los logros académicos básicos, por el Instituto de Evaluación Educativa, tanto en educación primaria como secundaria y terciaria. Para profundizar sobre evaluación de la convivencia escolar, se puede consultar un especial de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (2013), que incluye aportaciones desde México, Brasil, Chile y España.

En algunos países, la preocupación por “hacer algo” respecto de los temas de violencia y convivencia escolar han llevado a un mayor activismo desde la política pública, a través de la forma de legislación parlamentaria y programas ministeriales desde el nivel central. En la región, así como en otras latitudes, parecieran coexistir a lo menos dos enfoques de política educativa en relación a la prevención de violencia y promoción de convivencia en las escuelas.

Un primer enfoque entiende a la prevención de violencia escolar como parte de prevención de otras formas (futuras) de violencias y delincuencia. Bajo este enfoque, prevenir la violencia se

asocia con “detenerla” antes que escale. Los métodos suelen ser punitivos y de vigilancia. Un ejemplo de ello son las políticas de tolerancia cero iniciadas en algunos estados de Estados Unidos durante la década de 1990, y en las medidas de prevención situacional tales como cámaras de vigilancia y detectores de metal (Portillos, González, & Peguero, 2012). Para Hirschfield y Celinska (2011), el auge de estas medidas es señal de un cambio paradigmático, donde el marco de la “disciplina estudiantil” ha sido reemplazado por el del control del crimen. Bajo esta lógica, violencia y criminalidad se acercan conceptualmente, toda vez que esta tiende hacia la criminalización de la violencia escolar, que suele ser ejecutada como una criminalización de las minorías raciales y de la pobreza (Retamal, 2010; Watts y Erevelles, 2004). Una de las mayores implicancias de esta lógica es la segregación y exclusión social de esas mismas minorías, al crearse escuelas “más peligrosas” que otras.

A veces las políticas públicas permiten o propician un enfoque menos punitivo, pero son las propias comunidades escolares y/o las sociedades quienes las aplican de manera judicial o bajo una lógica penal. Para Scheinvar (2012), así ha ocurrido en Brasil, país que, por la ley 8.069 de 1990, creó los consejos tutelares, órganos representativos de la sociedad civil, que instaló para efectos de propiciar una participación democrática en la resolución de conflictos, con el propósito de desjudicializar las prácticas de asistencia social y descriminalizar los procesos de atención a la infancia y adolescencia. Los consejos tutelares, inicialmente propuestos como un órgano de garantía de derechos, en muchas ocasiones se convierte en aliados de las escuelas que buscan castigar a los alumnos y actúan bajo una racionalidad penal.

Neubauer y Tigo de Silveira (2009) han notado que en otros países de América Latina los Consejos Escolares –organismos representativos e inter-estamentales de toma de decisiones al interior de las escuelas, creados también con afanes de gestión democrática en países como

Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México y Nicaragua– muchas veces se relacionan con asuntos de gestión administrativa o mejoramiento de la infraestructura escolar, pero que la participación en temas de convivencia escolar es reducida. Es más, cuando se abordan materias de convivencia escolar, la discusión tiende a orientarse hacia la elaboración de reglamentos, que más que fomentar un buen clima o una identidad compartida al interior de la institución escolar, se focalizan en sanciones para quienes los trasgreden.

Otro enfoque, que a nivel internacional ha sido reconocido como más exitoso (Craig, Pepler & Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas & Horne, 2006), busca resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia (Araos & Correa, 2004). Bajo este enfoque, las escuelas, localidades, distritos o países buscan desarrollar en sus estudiantes competencias de autoregulación individuales (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001), y en los actores de la escuela capacidades para proteger a los estudiantes y para agenciar el cambio educativo (Astor & Benbenishty, 2006; Hawkings, Catalano, Arthur, Egan, Brown, Abbott & Murray, 2008). Se trata de un enfoque con una lógica más formativa-promocional, que busca empoderar a las escuelas y a las comunidades que las rodean con información y mecanismos para que puedan participar en resolución de temáticas de violencia escolar.

Un ejemplo de un programa diseñado bajo este tipo de enfoque es el de Aulas en Paz, creado a mediados de los 2000 en Colombia por el grupo de investigación de Enrique Chaux (Chaux, 2012). El programa se basó en el Programa de Prevención de Montreal (Tremblay *et al.*, 1995) y se enfoca en el conjunto de competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación y agrupadas bajo la dimensión de “convivencia y paz”. Mediante un modelo multicomponente, que incluye un currículum de aula de 40 sesiones implementados por los propios docentes, talleres con grupos heterogéneos, visitas a las familias y formación de docentes, busca desarrollar

empatía, asertividad y pensamiento crítico en niños de segundo y cuarto grado; y manejo de ira, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y escucha activa en niños de tercer y quinto grado (Chaux, 2012). La evaluación de impacto del programa, con grupo control, mostró resultados positivos: disminución de agresiones y de creencias legitimadoras de agresión y aumento de comportamientos prosociales (Chaux *et al.*, 2009).

Sin embargo, muchas veces se observa una hibridez en las estrategias y políticas educativas en su relación con las iniciativas legales. Por ejemplo, en Chile, Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2012) y Carrasco, López y Estay (2012) han identificado dos paradigmas en tensión que sustentan la Ley de Violencia Escolar promulgada en el año 2011. Uno es el paradigma de control y sanción, y otro el paradigma de convivencia democrática. Mientras que el primero aborda fundamentalmente como problemática social la inseguridad ciudadana según se aplica al ámbito escolar, el segundo aborda la seguridad, el bienestar y la construcción de ciudadanía. Mientras que en el primero predomina el enfoque conductista como concepción de educación, en el segundo prevalece una concepción crítica de la educación. En el primero es la violencia escolar el objeto de intervención, y el castigo y la sanción su forma de abordaje y gestión de las interacciones en la escuela; por el contrario, en el segundo, son las medidas formativas y las sanciones reparadoras las modalidades de gestión de las interacciones que se enfatizan.

Una alternativa que permitiría abrir nuevos horizontes de posibilidad transformacional al trabajo desarrollado en la región, es incorporar nuevas perspectivas de análisis que permitan “refrescar” la narrativa de que es necesario mejorar la convivencia escolar para disminuir la violencia en la escuela o en la sociedad, o bien para mejorar el rendimiento académico. De alguna manera, ambas retóricas se agotan en algún punto pues sitúan a la convivencia escolar desde una posición instrumental en la que puede comenzar a perderse el sentido del para qué

mejorar la convivencia escolar.

Una de estas perspectivas es, ciertamente, la de formación ciudadana. Todos los países de la región necesitamos fortalecer nuestros procesos democráticos y formar ciudadanos críticos y capaces de dialogar y vivir juntos en un mundo cada vez más cambiante. Lo que está haciendo Colombia debería mirarse con reflexión y agudeza para vislumbrar cuáles son las posibilidades de incorporar la formación ciudadana como una dimensión en las metas post-2015.

Otra es la perspectiva de justicia social. Desarrollada al interior del movimiento de educación multicultural anglosajón, la justicia social engloba hoy a un conjunto de investigadores y practicantes cuyo sueño es generar puentes concretos para que la escuela y la educación puedan ser un lugar donde se genere mayor inclusión social, a través de la visibilización y discusión activa de las distintas formas de injusticia social (Adams, Bell & Griffin, 2007; Banks, 2008). Esta perspectiva recoge las tradiciones de la pedagogía de la liberación y de las recientes pedagogías feministas para desarrollar metodologías de diálogos sistemáticos que permiten a las personas aprender herramientas de análisis para comprender las diferencias sociales y las formas de opresión presentes en los sistemas sociales y en sus propias vidas, y para desarrollar y ejercitar formas para interrumpir y cambiar estos patrones y comportamientos opresores.

Una tercera aproximación es la de bienestar social en la escuela. Nacida al interior de la tradición del bienestar subjetivo, esta perspectiva ha sido reconsiderada en la última década por organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2013; Helliwell, Layard y Sachs, 2013), dada su relevancia para lograr políticas cercanas al sentir de la gente y que favorezcan la salud mental positiva de sus pueblos, el desarrollo social y, en último término, la democracia. El bienestar subjetivo es comprendido

como una valoración general que hacen las personas respecto a sus vidas y a las circunstancias en que viven (Bilbao, 2014; Diener, 2006). El bienestar social incorpora de manera más explícita cómo los entornos y contextos sociales producen bienestar (y también malestar). Esto significa que para comprender el bienestar y el malestar dentro de una comunidad escolar, debemos mirar las relaciones entre sus integrantes, tanto al interior de cada grupo (estudiantes, niveles, docentes, directivos, apoderados, etc.) como entre ellos y con la comunidad local.

Un desafío post-2015 es la conformación de redes de trabajo sistemáticas entre países de la región, en materia de convivencia escolar, que permitan ir dando respuestas pertinentes a la pregunta “¿y ahora, qué?” que nos queda después de los resultados de la prueba SERCE-2006 y seguramente después del próximo TERCE. Son tan diversas las orientaciones conceptuales, tantos bemoles en las políticas educativas y en las evaluaciones involucradas, que es necesario alimentar y retroalimentar los aprendizajes entre los países de la región. Se requieren, además, conversaciones relevantes entre los organismos internacionales, las instituciones que producen investigación y quienes diseñan e implementan políticas públicas en materia de convivencia escolar, para no replicar (como a veces ocurre) malas prácticas de algunos países anglosajones; y también, para producir prácticas y políticas propias, desde el sur, que puedan servir de ejemplo a otros países dentro y fuera de la región.

En este sentido, cabe destacar el trabajo aún poco conocido de una red de investigadores latinoamericanos que opera desde el año 2003 y que se formalizó el año 2008 bajo el nombre de Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (ver www.convivenciaescolar.net). El objetivo de esta red es constituir un espacio de diálogo latinoamericano, aprendizaje, investigación y colaboración de académicos y actores educativos en temas de convivencia escolar y formación socioemocional y ética, aportando a la transformación de la escuela.

Como hemos señalado, el clima escolar y el clima de aula son variables contextuales que inciden en el aprendizaje y en la agresión entre escolares. Los resultados de la investigación en Chile y en mundo lo demuestran. Sin embargo, persiste una brecha profunda entre el nivel de desarrollo de la investigación sobre clima escolar y el desarrollo de políticas públicas y de programas de prevención de violencia escolar que aborden los efectos del clima escolar.

En general, las reformas educativas no han contemplado diseño de políticas orientadas al clima escolar ni al clima de aula (Cohen *et al.*, 2009). Las reformas legislativas que han vivido algunos países de la región contienen una lógica penal que tiende a castigar al culpable y obliga a denunciar a los agresores para proteger a las víctimas de violencia escolar. Leyes contra la violencia escolar centradas en la denuncia y el castigo tienen, a lo menos, los siguientes cuatro riesgos: no favorecen el adecuado clima escolar dentro de un colegio; des-responsabilizan a la escuela de su potencial de acción preventivo; focalizan la acción en la intervención de terceros (policía, jueces, psicólogos) y no en la escuela; y hacen primar las acciones legalistas que tienden a la exclusión, por sobre las acciones de promoción y prevención que tienden a la inclusión (López, 2011; Carrasco, López & Estay, 2012). Por el contrario, las reformas educativas con sentido pedagógico, como lo puede ser la puesta en común sobre la necesidad de crear estándares para la formación ciudadana, y el consenso requerido para establecer cuáles son las competencias ciudadanas relevantes para el país y cómo las vamos a desarrollar en nuestras escuelas y universidades, pueden generar grandes aprendizajes educativos.

Un liderazgo autoritario no tiene los mismos efectos sobre la convivencia escolar que un liderazgo de tipo democrático. La investigación ha mostrado que el primero afecta negativamente la convivencia, al instalar prácticas de castigo y aplicación arbitraria de normas.

Al vincular a la comunidad educativa en el diseño de las normas y al velar que estas sean aplicadas con justicia, el segundo es una semilla para mejorar la convivencia.

Es importante comprender que en sociedades donde la violencia política y los regímenes autoritarios, a nivel de la macro política, son parte de la historia reciente, el autoritarismo es una forma de relación socialmente legitimada. Esto hace que probablemente también lo sea a nivel de las relaciones micro políticas al interior de una escuela (Bardisa, 2001). Entonces, la gestión y el liderazgo democrático no suelen ser las expresiones “espontáneas” de relación en muchas comunidades escolares; por el contrario, son formas de relación que muchas veces resultan difíciles de implementar y por tanto se deben intencionar (Mena *et al.*, 2011). Expresiones como “la letra con sangre entra” o “hay que sacar a la manzana podrida” son parte de una matriz cultural que sigue legitimando la violencia interpersonal y la exclusión social como prácticas aceptables. Gestionar la convivencia escolar significa gestionar las diferencias, la diversidad.

Un elemento clave es la manera en que los países de la región delinean políticas que permitan apoyar a los profesores para disminuir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y la formación ciudadana. Aunque suene de perogrullo decirlo, como ya hemos visto, muchas políticas definen lo que la escuela o los estudiantes no deben hacer, pero ofrecen pocas orientaciones respecto de qué y cómo hacerlo.

La paradoja, entonces, es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se mueven, por lo tanto, más o menos en la oscuridad, ya que no tienen un diagnóstico claro ni retroalimentación. Por lo tanto, es difícil para ellos tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades.

Por lo tanto, un desafío post-2015 es fomentar la autonomía de los equipos de gestión para planificar, implementar y evaluar planes de mejoramiento de la convivencia, que involucren el diagnóstico participativo de la comunidad educativa y la toma de decisiones colaborativas y democráticas en los elementos relevantes a mejorar.

Muchas veces en las escuelas que buscan “parar” con el problema de la violencia escolar, se aprecia una búsqueda por alternativas de acción que privilegian el enfoque penal-judicial o bien, el trabajo de profesionales expertos que se hagan cargo de los “alumnos-problema”, a quienes los sacan de las salas de clase. Ambas estrategias desfavorecen el desarrollo de las capacidades de la escuela y perjudican a los estudiantes con más dificultades, generando para ellos ciclos de segregación y exclusión escolar.

Ciertamente, si bien intervenciones individuales o focalizadas en grupos-riesgo pueden favorecer en estos grupos el desarrollo de herramientas de resolución de conflictos, es necesario tener en cuenta que su poder predictivo sobre la agresión es menor que el de variables contextuales como clima de aula y clima familiar; y que tienen el riesgo de etiquetar y estigmatizar a los estudiantes que participan en ella, perpetuando la dinámica de victimización.

Por lo tanto, y siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de Salud, refrendadas por la Organización Panamericana de la Salud, proponemos que un desafío post-2015 sea promover que los programas y estrategias de acción en el ámbito de convivencia escolar en la Región, tengan en cuenta el modelo tripartito de promoción/prevenición secundaria (nivel 1), prevención secundaria (nivel 2) y prevención terciaria (nivel 3). Esto significa que todos los estudiantes debieran recibir acciones afirmativas y educativas en la sala de clases y fuera de ellas; que algunos estudiantes (no más del 20%) identificados en riesgo a través de instrumentos o procedimientos fidedignos puedan recibir atención diferencial y en grupo como

estrategia de prevención secundaria; y que la atención individual, intensiva y sistemática se realice únicamente con aquellos estudiantes (entre 5-10%) que, habiendo recibido las acciones de los Niveles 1 y 2, requieren de mayor apoyo. En la práctica, una mayor y mejor coordinación entre la racionalidad de salud mental y la racionalidad pedagógica en la escuela; una necesaria articulación entre el enfoque clínico y pedagógico, a favor del segundo.

Como señalan Bellei *et al.* (2013), es fundamental atender a la organización, y el clima escolar y pedagógico de las escuelas, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Cuando existe esta coherencia y las relaciones entre profesores y alumnos son adecuadas, la comprensión sobre la democracia es más directa. Esto vincula los desafíos de la educación ciudadana con los de clima escolar antes discutidos.

El desarrollo de climas escolares o de educación ciudadana no es únicamente la preocupación ni la tarea de los equipos psicosociales o profesionales de apoyo en la escuela. Es, fundamentalmente, tarea y trabajo de los profesores de aula. Por ello, es importante incorporar en la agenda post-2015, la formación docente en el nivel inicial y como formación continua. También es tarea y trabajo de los equipos directivos. Por ellos, los programas y sistemas de apoyo debieran involucrar a los directivos como agentes claves del cambio y ofrecer recursos y tiempos para el asesoramiento in-situ, desde enfoques de asesoramiento educativo horizontales y centrados en el saber hacer.

El objetivo universal en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible referirá a asegurar educación inclusiva y equitativa de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En ese marco, y entre otros 9 objetivos específicos, se puntualiza: asegurar que todas las niñas y los niños completen educación primaria y secundaria de calidad y equitativa que lleve a logros de aprendizaje efectivos y relevantes ;

también se propone que para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible.

Por su parte, en la Declaración de Omán señala que la agenda de educación debe adoptar un enfoque integral y de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y proporcionar múltiples vías de aprendizaje mediante métodos innovadores y las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo, se acordaron como objetivos, entre otros: para 2030 asegurar a todos los estudiantes el conocimiento y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, (...) los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible...

En el Plan de Desarrollo Nacional 2014–2018 incluye la educación como pilar fundamental junto con Equidad y Paz. Su propósito es construir un país educado, equitativo y en Paz. Por ese motivo, es fundamental que el municipio pueda avanzar en el desarrollo de este ámbito aprovechando el interés que del gobierno nacional hay en esta materia. En la misma dirección, la educación es concebida como un componente del indicador de Desarrollo Humano, que potencia mejoras en el desarrollo de los pueblos porque a través de ella se amplían las oportunidades, se mejora la calidad de vida disminuyendo las desigualdades sociales al tiempo que se construye paz y que de acuerdo a información suministrada de la Secretaría de Educación la mayor parte de la Población estudiantil atendida en las 31 Instituciones Educativas Oficiales presentan características de vulnerabilidad, con características socio económicas pertenecientes a los estratos 1 y 2, población víctimas del conflicto, en situación de desplazamiento y discapacidad,

estudiantes que hacen parte de Familias disfuncionales, donde la carencia de acceso a derechos fundamentales es palpable y de extrema gravedad. Estas circunstancias sumada a otros factores como la violencia intrafamiliar, carencia de espacios recreativos, deportivos y escenarios que han limitado la adquisición de hábitos y estilos de vida saludable, el alto riesgo de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de la operación de grupos ilegales, la pérdida de valores, consumo de bebidas alcohólicas, las insuficientes y limitaciones de estrategias pedagógicas han conllevado que los efectos negativos de tipo emocional, Psicológico, afectivo, social de los niños, niñas y adolescentes se desplace a los Establecimientos Educativos, especialmente a las Instituciones Educativas Oficiales que han influido y afectado la Convivencia y Paz Escolar; en consecuencia, se percibe una descomposición social en los jóvenes que se refleja en los indicadores de violencia, de muertes por homicidios, suicidios e interpersonales, por los delitos atendidos en medicina legal, entre otros, tal vez por las graves carencias y omisiones que afectan su formación integral, dificultades para el acceso, continuidad y permanencia a una educación, en consecuencia se ha promovido de manera progresiva y acelerada la promoción del tráfico, consumo o porte de estupefacientes, inseguridad, violencia escolar, tráfico, porte de armas de fuego o municiones, falsedad de documento público, lesiones personales, hurto, violencia contra servidor público, extorsión, concierto para delinquir, acoso, como los delitos de mayor incidencia. Por consiguiente, los estudiantes requieren una atención especial por tratarse de un período de la vida donde se forma y consolida la personalidad, la adquisición de conocimientos, la seguridad personal y la proyección al futuro, fortaleciendo temas de la tolerancia, la convivencia y el respeto por los demás.

Lo anterior, conlleva a la administración municipal a hacer mayores esfuerzos en materia de programas que beneficien a este grupo de población, por lo que es importante implementar la

política pública para su atención, como realizar prácticas de autoprotección y autocuidado, por lo que se hace necesario implementar “estrategias de prevención del delito de manera interinstitucional e integrando a la familia”. De allí que en el Plan de Desarrollo Municipal “Soledad Confiable” 2016-2019, en el Eje de Desarrollo Social para la Confianza y la Paz, en su Dimensión Social a través de los Programas del Sector Social y Educación prioricen como objetivos el fortalecimiento para la Convivencia y la Paz, especialmente en el Programa “Por una Soledad Educada con Calidad, para la Paz y Confianza en los cuales uno de sus Objetivos es “Fortalecer el desarrollo de las competencias en la Instituciones educativas, mediante la apropiación de una Estructura Didáctica acorde a los Proyectos Pedagógicos”. Además de construir la Cultura del “Buen Trato” para la Paz y la Confianza que fortalezcan el núcleo familiar y evitar casos de violencia a través de pautas de crianza de los hijos y fortalecer los valores protectores. De igual manera en el Programa de Primera Infancia y Adolescencia se pretende propiciar entornos que promuevan sus derechos con el objetivo de mejorar sus patrones de conducta que permitan resolver de manera pacífica los conflictos y mejorar su convivencia. Con el Programa "Mambrú no Va a la Guerra", para la paz y la confianza se pretende Prevenir el reclutamiento y utilización de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, para ello, es importante implementar Pedagogía para la construcción de paz y la reconciliación con la Formación en justicia transicional, derechos humanos, convivencia pacífica y reconciliación y cátedra de la paz donde los Actores y sectores del conflicto tengan el compromiso de acompañar y promover estrategias encaminadas a sembrar convivencia, a través de la reconciliación. Así como está descrito, se observa que cada época de la historia ha venido implementando mecanismos, estrategias, costumbres durante la formación de sus hijos a partir de factores internos y externos que de manera directa o indirecta con el transcurrir del día a día, los

acontecimientos, las exigencias del contexto y las necesidades del escenario político, social y económico del País y el Mundo, se refleja cómo ha influido y afectado el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, donde cada Estado ha tomado las medidas que considera pertinentes y oportuno en su momento, como medidas de prevención y corrección tanto desde la responsabilidad familiar dentro del rol facultativo de los padres, hasta direccionarlo a medidas sancionatorias legales al incurrir en algún delito, pero que la finalidad de la medida implementada que se aplicara el fin es educar, formar, corregir al menor para brindarle oportunidades de una mejor calidad de vida.

Al establecer que la mayor parte del tiempo el menor de edad se encuentra entre el Colegio y el hogar. De allí que después del hogar, la escuela o el establecimiento educativo en el cual se encuentre el niño, niña o adolescente llevando a cabo sus estudios académicos constituye el primer experimento social en su vida, de ello depende en buena parte su desenvolvimiento normal o anormal observando el modo como haya sido orientado en su hogar. Al presentarse en su familia una convivencia irregular, los resultados a producirse seguramente serán conflictos más o menos serios con sus compañeros de estudio, lo que conllevaría a que ese niño(a) ejerza sus propios derechos ilimitadamente, toda vez la existencia de los derechos de los demás, el surgimiento de condiciones como que en vez de mandar debe obedecer, que hay un tiempo para jugar y un tiempo para estudiar, que el más fuerte domina al más débil, en otras palabras, nace la creencia que la vida es más complicada de lo que hasta entonces había creído, emanando dentro de sí, nuevas sensaciones, emociones, reacciones, aplicación de derechos no ejercidos, entre otros. En vista de ello, el hogar como eje fundamental de la sociedad y como primer modelo social al interior de la familia, debe presentar características encaminadas al mejor desarrollo psicosocial para ese niño, niña o adolescente que está en miras de observar el mundo por sí

mismo. Es por ello, que cuando los padres no son atentos, no los tienen en cuenta para nada, no muestran la confianza paternal en sus problemas, triunfos, fracasos, fantasías, buscan en el nuevo ambiente escolar a alguien que pueda reemplazar esa figura paterna, dando como resultado la escogencia de un compañero de carácter particular, al cual empezara a seguir e imitar, desarrollando autoestima y competitividad (Menéndez 2009.), dándose la creación de agrupaciones de compañeros que poco a poco se irán uniendo, lo que hace surgir nuevos comportamientos tendientes a sobresalir ante los demás, el ansia de poseer cosas hasta entonces no logradas, etc., determina que estos adolescentes realicen una serie de actividades, inocuas al principio, posteriormente controversiales y finalmente delictivas.

En consecuencia, tratadistas y doctrinantes como Hurwitz (1956), señala que los factores que explican estos iniciales comportamientos del adolescente sería el afán de imitación, la desaparición de las inhibiciones frente a los actos delictivos que se producen bajo la influencia del mal ejemplo y de la autoridad de compañeros más enérgicos y audaces, el deseo de notoriedad, de prestar colaboración y sentirse apreciado por el grupo de compañeros culminando en la realización de actos que contraríen la ley existente a fin de ser mejor que los demás, no importando las consecuencias que se acarreen, solo por ser el más popular o como comúnmente se denomina, el “duro”. De la misma forma, estos niños y adolescentes en muchas ocasiones actúan de forma desprevénida, consciente o inconsciente, voluntaria o involuntaria sin dimensionar las consecuencias que se pueden generar con un comportamiento inadecuado o tipificado.

Al observar el Sistema Educativo ante esta problemática, en el que cada día se le traslada más responsabilidades a las Instituciones Educativas Oficiales que carecen o tienen limitaciones de experiencia e idoneidad en el tema de Responsabilidad Penal desde el punto de vista de las

consecuencias del comportamiento de los estudiantes y que afectan la Convivencia y Paz Escolar, donde cada vez se les imprime un carácter obligatorio para el cumplimiento de las directrices de las autoridades competentes dentro del marco normativo del Sector Educativo, es PERTINENTE, CONDUCENTE, NECESARIO, INDISPENSABLE, UTIL Y OPORTUNO, Implementar estrategias Pedagógicas que permitan favorecer el desarrollo integral durante la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos que han incurrido en actos tanto delictivos como simplemente disciplinarios; pero no desde el enfoque en el cual se viene planificando Institucionalmente donde se establece en los Planes de Estudios estrategias para la enseñanza de los valores éticos y morales en sí o para dar a conocer sus derechos fundamentales, lo que pretende esta Investigación es Implementar estrategias pedagógicas como es el estudio de casos como mecanismo de prevención de la **responsabilidad penal** para el fortalecimiento de la competencia de convivencia y paz escolar, la intencionalidad es crear en el estudiante conciencia de las consecuencias a las cuales se ve expuesto ya sea penalmente o al reproche social de manera directa, clara, en su contexto lingüístico, de manera didáctica bajo situaciones reales o diseñadas ocurridas externamente o dentro del aula. A través del Estudio de Casos, como herramientas del Plan de Estudios, los Estudiantes pueden investigar, analizar, debatir, reflexionar, sentir el acompañamiento y apoyo emocional, afectivo y psicológico que seguramente clama a gritos en su interior y que lo forma para tener el discernimiento y la capacidad de decisión para resolver conflictos, proceso que poco a poco causa un efecto socializador, conciliatorio y altruista, cuyo impacto se reflejará en una Sana Convivencia y Paz Escolar, donde el estudiante pensara más de dos veces ayudar a su compañero de esconderle un arma, o un objeto cortopunsante, o estupefacientes e incluso acompañarlo en algún acto ilícito, etc. por muy amigo que sea o lealtad que le tenga. Es importante aclarar, que los niños, niñas y

adolescentes de esta generación tienen características muy diferentes a las anteriores generaciones, actualmente, los niños son más abiertos, directos, atrevidos, rebeldes, irresponsables, producto de los cambios generados por el mundo globalizado y las decisiones desacertadas de los Legisladores que han propiciado la permisividad de los estudiantes en la vulneración a los Principios y Valores, como el abuso a su posición dominante por la Primacía de Derechos que le concede la Constitución Nacional, a quienes no se les necesita hablar con mucha retórica, solo se quiere que el estudiante no solo conozca y aprenda lo que se considera lo correcto o los beneficios del buen actuar, sino que el estudiante aprenda a Analizar, Interpretar, Argumentar conductas inapropiadas o delictivas y la resolución de Conflictos ante situaciones vivenciales de su entorno o de su propia experiencia, de tal manera, que le permita dimensionar las consecuencias de sus actos, de tal manera que el estudiante pueda discernir y adoptar conductas apropiadas que lo conlleven al mejoramiento de su desarrollo y formación Integral para generar una sana convivencia, fortalecimiento de conductas apropiadas para una mejor calidad de vida.

Con la implementación del Estudio de Casos, los estudiantes pueden palpar estas experiencias significativas y ser conscientes que no se trata de una simple clase o un juego, sino de una realidad a la que pueden estar expuestos cualquiera de sus compañeros, que no están exentos de que les pueda ocurrir y que aprendan a valorar lo que son, lo que tienen y lo que las oportunidades que se les presenten les pueden ofrecer para alcanzar una mejor calidad de vida.

A pesar que esta estrategia debería implementarse desde la edad inicial del menor, donde se quiere que aprendan a relacionarse en debida forma, a resolver sus conflictos a través del diálogo, a respetar al otro sin tener en cuenta sus diferencias políticas, culturales, económicas, étnicas y tendencias sexuales, entre otras, para efectos de este Proyecto, se toma como piloto a

los estudiantes de (9°) grado de la Institución Educativa Villa María, al considerar que por su edad y conductas inapropiadas y delictivas reiterativas son válidas para establecer un diagnóstico real de la problemática. La Institución Educativa fue seleccionada teniendo en cuenta que la Población estudiantil atendida tiene características de vulnerabilidad, propicios para aplicar un proceso de enseñanza -aprendizaje direccionado más hacia las enseñanzas de las consecuencias jurídicas que conllevan sus actos o conductas.

Teniendo en cuenta que el Municipio de Soledad con el fin de ir cerrando brechas a estos flagelos, incorpora en su Plan de Desarrollo Municipal y Sectorial de Educación Programas cuyos objetivos y metas están direccionados al Fortalecimiento de la Competencia de Convivencia y Paz escolar, por lo que es viable implementar este Proyecto de Investigación ajustándolo al PEI, PMI, Manual de Convivencia y en los Planes de Estudios ejecutándolos desde el área de Cátedra de la Paz o afines, a través del desarrollo de las cargas académicas ordinarias o en su defecto, a través de la implementación de la Jornada Única por grado o por Proyecto y el cual debe aplicarse de manera Transversal a las otras áreas fundamentales y complementarias.

A partir del diagnóstico que se establezca de la Población tomada como muestra piloto, la eficiente, efectiva y oportuna implementación de la estrategia pedagógica y el seguimiento y evaluación que se obtenga, se podrá determinar el impacto del Fortalecimiento de la Competencia de Convivencia y Paz Escolar de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Villa María del Municipio de Soledad, el cual permitirá hacerlo extensivo a otros grados, preferiblemente a partir de estudiantes de sexto grado y/o Instituciones Educativas Oficiales que presenten por analogía las mismas características de la Institución Educativa seleccionada como piloto.

Marco legal

Las referencias legales y normativas Internacionales y Nacionales fundamentan la articulación efectiva del Proyecto de Investigación a saber:

En el 1948, se declaran universalmente los derechos humanos, estándar común a ser alcanzado por todos los pueblos y naciones”, establece que “la maternidad y la infancia tienen derechos a cuidados especiales y asistencia” y describe la familia como “la unidad grupal natural y fundamental de la sociedad”.

En 1985, la Organización de las Naciones Unidas promulga las reglas de Beijín o las reglas mínimas para la administración de justicia en menores.

En 1989 se proclama la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), y con ella se impone la concepción del niño, niña y adolescente como sujeto de derechos y obligaciones, reconociéndolo como persona capaz de auto determinarse y por la tanto de responder por sus actos es decir lo considera imputable.

La UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. ”(La iniciativa Educación para Todos se acordó por los Estados Miembros de la UNESCO en el año 2000, en Dakar, Senegal. Se trata de 6 metas educativas para las cuales los países firmantes se comprometieron a realizar esfuerzos para lograr hasta el 2015 y un marco de acción y de seguimiento liderado por la UNESCO para contribuir con el cumplimiento de dichos compromisos. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Con el Plan de Desarrollo Nacional 2014–2018 incluye la educación como pilar fundamental junto con Equidad y Paz. Su propósito es construir un país educado, equitativo y en Paz y el Plan de Desarrollo Municipal “Soledad Confiable” 2016-2019, en el Eje de Desarrollo

Social para la Confianza y la Paz, en su Dimensión Social a través de los Programas del Sector Social y Educación priorizan como objetivos el fortalecimiento para la Convivencia y la Paz, especialmente en el Programa “Por una Soledad Educada con Calidad, para la Paz y Confianza en los cuales uno de sus Objetivos es Fortalecer el desarrollo de las competencias en la Instituciones educativas, mediante la apropiación de una Estructura Didáctica acorde a los Proyectos Pedagógicos. Además de construir la Cultura del “Buen Trato” para la Paz y la Confianza que fortalezcan el núcleo familiar y evitar casos de violencia a través de pautas de crianza de los hijos y fortalecer los valores protectores.

Adicionalmente, se articula a la temática del Sector Educativo:

- * CONSTITUCION NACIONAL

- * Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015, Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

- * LEY 1098 DE 2006. Código de Infancia y Adolescencia.

- * LEY 1620 DE 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Convivencia Escolar.

- * DECRETO 2383 DE 2015. Regula Ley 1098 de 2006 e incorpora el SRPA.

Operacionalización de las variables y/o categorías**Tabla 2.1. Operacionalización de Categorías.**

OBJETIVOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS TEORICAS (DEFINICION NOMINAL)	CATEGORIAS TEORICAS (DEFINICION CONCEPTUAL)	PROPIEDADES
Fortalecer la Competencia de Convivencia y Paz Escolar de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad	Diagnosticar la conducta escolar a partir de antecedentes de actos o hechos de convivencia reportados de los estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio de Soledad.	Estrategia de Prevención	Disposición que se hace de forma anticipada para minimizar un riesgo. Preparar con antelación para prever un daño.	La Frecuencia de ocurrencia de una conducta ilegal o prohibida.
	Diseñar la estrategia de implementación de Estudio de Casos en los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad			
	Valorar el fortalecimiento la Competencia de Convivencia y Paz de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad.	Responsabilidad Penal	Es la consecuencia jurídica derivada de la comisión de un hecho tipificado en una ley penal por un sujeto (tipico, antijuridico y culpable)	El Nivel de Riesgo a la que estan expuestos los estudiante.

Capítulo III

Diseño Metodológico

Fundamentación Epistemológica de la Investigación

Enfoque de la investigación.

Por las características inherentes del Proyecto de Investigación se enmarca en un **Enfoque Cualitativo**, donde se desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos, conductas o comportamientos, siguiendo un diseño de investigación flexible, donde el escenario y las personas o los grupos son considerados como un todo. Se estudia a los estudiantes en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran, interactuando de un modo natural y no intrusivo, tratando de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellos mismos, conociéndolos en lo personal y a experimentar lo que ellos sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad y en el entorno escolar, donde es esencial experimentar la realidad tal como la perciben para poder comprender cómo ellos ven dichas realidades.

Paradigma de la Investigación

Preocupados por los problemas de convivencia generalizados en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad, donde cada día se van acrecentando y saliendo de las manos por parte de las autoridades administrativas por las limitaciones en sus competencias y que ha traído como consecuencias afectaciones en la Prestación del Servicio Educativo, nace este Proyecto ajustándose a un **Paradigma socio-crítico** como una respuesta a las circunstancias del Sistema Educativo actual y a su lógica implícita, constituyéndose en una importante herramienta de los actores de la comunidad educativa para encaminarse hacia la acción transformadora partiendo de la crítica.

El paradigma socio-crítico permite estudiar la realidad como praxis, unir la teoría y la práctica utilizando el conocimiento, incluir una participación amplia en los procesos de sus actores y orientar el conocimiento hacia la liberación del ser humano en este caso al estudiante como actor principal y titular de la supremacía de los derechos; los procesos de auto-reflexión y toma de decisiones consensuadas son ejes transversales del paradigma socio-crítico que se pretenden articular con el Plan de Estudio establecido en la Institución Educativa.

Uno de los Principales exponentes de este Paradigma Paulo Freire (1921-1997) educador y pedagogo de origen brasileño, cuyo trabajo es meramente educativo y se le denomina “Pedagogía crítica”, considera a la educación tradicional como una “*educación bancaria*” en la cual se instruye para depositar conocimientos y no para hacer reflexionar y liberarse. En su obra “Pedagogía del Oprimido”, plantea que debe existir una albanización crítica para que el Ser Humano se encamine hacia la liberación de la opresión ideológica que lleva a cuentas desde la esclavitud” y que se adapta en este Proyecto que pretende que el estudiante alcance a tener la capacidad de discernimiento para tomar las decisiones más acertadas en medio de situaciones o circunstancias adversas o en riesgo que comprometan su libertad, principios y valores e integridad física.

Método de la Investigación

Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, puesto que no busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de los estudiantes ante las acciones o conductas incurridas; para ello, es necesario e indispensable implementar un **Método Descriptivo** del Estudio de Casos ya sean existentes y/o diseñados como experiencias significativas, que permitan dar a conocer los sujetos activos y pasivos, los hechos, las evidencias, las pruebas, e.t.c. sin embargo, no es suficiente con describir el Caso en sí, sino identificar las

razones o causas que ocasionan ciertos comportamientos o situaciones, por lo que es necesario acudir al **Método Explicativo**, para conocer el por qué ocurre determinada conducta, cuáles son las causas, los efectos, las consecuencias y finalmente concluir con el **Método Crítico** a partir de las reflexiones de los intervinientes, el análisis de los observadores, el impacto generado, la postura asumida y la capacidad de discernimiento de la población objeto para la resolución de conflictos en el entorno escolar y extenderlo hacia la comunidad educativa.

Este Proyecto es viable y favorable para alcanzar sus objetivos, con la aplicación de una **Metodología** donde se articule la Investigación, la Participación y Acción de la comunidad educativa (I.A.P). **Investigación**, porque busca adquirir un conocimiento que sea de utilidad para la población, a fin de que puedan actuar sobre la realidad social en la que está inserta, los estudiantes pasan de ser objeto de estudio a ser sujeto protagonista de todo el proceso. **La Acción** porque genera compromiso de actos y hechos por parte de los estudiantes y demás actores del proceso, los cuales deben condicionarse a una planificación, organización, sensibilización y concientización; de esta manera, se obtiene un conocimiento más sistemático y profundo de una situación particular y así pueden actuar eficazmente en su transformación. Con el Estudio de Casos, especialmente de experiencias populares, las propias personas involucradas o los estudiantes como espectadores, pueden descubrir sus intereses, sus recursos y reconocer lo que han hecho o lo que pueden hacer para mejorar su situación, de allí, que con la **Participación** conlleva al fortalecimiento del trabajo en equipo, a la colaboración, a lograr el enriquecimiento de las vivencias de los actores de las experiencias estudiadas, a la democratización, inclusión, pluralidad, etc. lo que permitirá a corto, mediano y largo plazo cambios positivos en la convivencia escolar alcanzando indicadores de impacto favorables.

Diseño de la Investigación

Tipo de Diseño

Teniendo en cuenta que este Proyecto de Investigación está fundamentado en el querer mejorar y mitigar las conductas ilegales y prohibidas en las que incurren algunos estudiantes para una mejor convivencia escolar, se pretende que los mismos actores de estas conductas, quienes han vivido estos problemas, son los que tienen propiedad para abordar estos temas, especialmente en su entorno; de tal manera, que el resto de los estudiantes puedan adquirir la suficiente capacidad de discernimiento que les permita tomar decisiones acertadas en circunstancias o momentos en riesgo, inclusive, los mismos actores; características que se enmarcan en un diseño de Investigación – Acción, como lo señala Stringer (1999) donde identifica tres fases esenciales: la Fase de Observación donde se construye un bosquejo del problema y se recolectan datos, la fase pensar que corresponde al Análisis e Interpretación y Actuar donde se pretende resolver el problema e implementar mejoras, proceso cíclico que debe realizarse hasta que se resuelva el problema o la mejora se introduzca satisfactoriamente.

Investigación cualitativa: Diseños y Evaluación del Rigor Metodológico y Retos, (citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006), p. 73. Por consiguiente, a partir de la descripción, explicación y crítica enfocados en una temática específica como lo es la Conducta Punible (delito) nos induce a la aplicación de un tipo de diseño Cualitativo con la implementación del Estudio de Casos.

Etapas de Investigación

Etapas Teóricas (Técnicas, Procedimientos e Instrumentos).

Teniendo en cuenta que la Población objeto son estudiantes pre-adolescentes, se utilizará una **Técnica** accesible, innovadora, realista, actual, didáctica como lo es el **Estudio de Casos** para

implementarlo como estrategia Pedagógica pertinente, conducente, útil, eficaz y oportuna para las necesidades comportamentales de los estudiantes de la Institución Educativa centrándose en el detalle de la interacción con sus contextos, la singularidad y la complejidad de un caso particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, en un lenguaje directo, sencillo, claro, preciso, conciso y de agrado de los estudiantes, de tal manera que sienta la confianza suficiente para abrirse al dialogo y aceptar el reto de transformar la realidad de la Convivencia Escolar en ambientes agradables, favorables, donde se promueva el fortalecimiento de los valores, especialmente el respeto a las diferencias, la responsabilidad, la confianza.

Para la aplicación de la Técnica de Estudios, se requiere de **Instrumentos y fuentes de información** que conlleven a garantizar los procedimientos de la metodología implementada; para este Proyecto el Instrumento implementado para tabular la información e identificar las conductas más frecuentes presentadas en la Institución Educativa fueron debidamente validadas por la **Doc. EVELIN NAVARRO GOMEZ**, Directiva Rectora de la Institución Educativa Sagrado Corazón y Mg. **DECIRED OJEDA PERTUZ**, docente investigadora, actualmente como Coordinadora de Prácticas Pedagógicas del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico.

Las Fuentes Principales necesarias a conocer tenemos: la Ley, la Constitución Nacional y Directrices del Ministerio de Educación e Informes emitidos por autoridades competentes entre otras.

A partir del **Diagnóstico** realizado a los estudiantes de (9º) grado de la Institución Educativa Villa María del Municipio de Soledad conforme al seguimiento realizado por el Psicólogo durante lo transcurrido del año lectivo 2019, se identificarán el estado del comportamiento de los estudiantes (disciplina), los actos inapropiados y delictivos incurridos de mayor frecuencia,

clasificados por **Categorías** requeridas para el seguimiento, control y evaluación del proyecto de investigación, que a su vez va a estar articulada con la información estadística reportada por autoridades competentes en materia delictiva de menores en edad escolar (<17 años). Con esta identificación se determinarán como **indicadores** el número de estudiantes atendidos y la identificación de conductas inapropiadas (indisciplina) o delictivas de mayor frecuencia, Estos indicadores permitirán determinar la priorización temática para la implementación de la estrategia de Estudio de Casos, el estado de avances del objeto del Proyecto, aplicar planes de mejoramiento, realimentar el proceso y tomar decisiones acertadas en cualquier momento, teniendo en cuenta la normatividad vigente (Ley de infancia y Adolescencia, Ley 1620 y Decreto 2383 de 2015) y el respeto del Debido Proceso.

Tanto el Diagnostico, como las Categorías e indicadores se determinarán a partir de la información respaldada o validada por el Psicólogo, como profesional y funcionario idóneo de la Institución Educativa, quien tiene a cargo los procesos comportamentales de los estudiantes a partir del seguimiento y atención personalizada; a su vez se tomarán como referentes información legítima y legal de los reportes de fiscalía y otras autoridades competentes. Para efectos de establecer los avances del Proceso, se realizará posteriormente a la implementación de la estrategia un corte al seguimiento de los estudiantes con el fin de tabular las conductas delictivas presentadas durante periodos de tiempo bimensual según las Categorías previamente identificadas para su respectivo **análisis y evaluación**.

Es importante incorporar al Portafolio del Plan de Estudio de la Institución Educativa como formas didácticas a la implementación del Estudio de Casos (debates, diálogos, encuestas, entrevistas, talleres, representaciones artísticas, operatividad del Centro de Conciliación Escolar) y aplicarlos en el aula durante el desarrollo académico de las diferentes áreas en consonancia con

la Transversalidad a través de la Jornada Única por Proyecto, donde se intensificaran las áreas de Cátedra de la Paz, Democracia o áreas afines. De igual manera es indispensable la Formación.

Figura 1. Diseño de la Investigación



Figura 2. Diseño de la Investigación



Etapas de Campo.

Población y Muestra.

Teniendo en cuenta que el Proyectos de Investigación está dirigido a las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad las cuales funcionan en 32 Sedes Principales y 51 Sedes

Alternas, por limitaciones de tiempo y recursos se procedió a implementar una prueba piloto en las Instituciones Educativas Villa María y Juan Manuel Santos, ubicadas en el Suroccidente del Municipio de Soledad, con una Población que presenta las mismas características de vulnerabilidad, tomando de Muestra al 70% de los estudiantes de (9°) noveno grado respectivamente.

Técnicas de recolección de la Información.

Para efectos de la recolección de la información se seleccionó realizar un diagnóstico de la Institución Educativa Villa María para establecer las conductas ilegales o prohibidas que con mayor frecuencia han ocurrido en la Institución y una encuesta para ser aplicada a los estudiantes de la Muestra.

Instrumento de Recolección de la Información.

La Encuesta implementada fue diseñada con un Cuestionario que consta de 10 preguntas cerradas, por categoría.

Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.

La calidad de la Información aportada en el Instrumento que se utilizó de base para el diagnóstico de la Institución Educativa Villa María se considera válida y veraz al ser suministrada por el Psicólogo **WILDER RIVERA DIAZ**, profesional idóneo y con experiencia en el Sector Educativo. De igual manera la Validación y Confiabilidad de los Instrumentos fue respaldado por la Mg. Desired Ojeda, Docente de la Universidad CUC.

Teoría de procesamiento de la información.

Con la implementación del estudio de casos como estrategia de prevención de la responsabilidad penal en los estudiantes de las instituciones educativas oficiales del municipio de soledad, se pretende realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente, innovador,

estimulante, de gran impacto en el contexto y lenguaje del estudiante con el fin de que sea Consciente de sus actos de sus consecuencias para que pueda adquirir la capacidad de discernir durante la resolución de sus conflictos; de tal manera, que pueda prevenir o evitar incurrir en hechos lamentables, fortalecer sus valores que le permitan mejorar su calidad de vida en medio de su entornos; por ende, observamos y analizamos los factores que influyen en el comportamiento o conducta del estudiante conlleva a realizar esta Investigación desde una postura **Socio-Crítica** (Principios teóricos de la escuela de Frankfurt, sobre todo de Jurgen Habermas), que propone convivencia sana, direccionado al desarrollo moral, ético y democrático de la sociedad, valorando la tolerancia a la diversidad, el pluralismo de ideas, el diálogo y la reflexión permanentes, entre otros, como condiciones básicas de la vida moderna, para ello se busca incorporar nuevas formas de concebir los procesos formativos con una nueva actitud basada en la experiencia, la reflexión, tolerancia, paciencia, prudencia y el respeto por las normas y leyes, condiciones y características que se enmarcan en la **Teoría de Aprendizaje Constructivista** que concibe al estudiante como un ente activo y cambiante cuyo aprendizaje diario puede ser incorporado a las experiencias previas y a las estructuras mentales ya forjadas donde debe interiorizar, transformar y reacomodar la información nueva para adaptarla a los aprendizajes anteriores, lo que le permitirá enfrentar las situaciones de la realidad, donde el aprendizaje se produce de manera personal por el estudiante e influye en el medio social, siempre cuando asuma el compromiso de manera voluntaria y libre participando del proceso en el que debe articular los conocimientos previos con el contexto actual, para que sea verdadera y eficaz la transformación formativa e integral; por lo que se espera que el Establecimiento Educativo como el escenario más importantes después del hogar sea el más propicio para liderar este proceso de aprendizaje, en conjunto con los docentes quienes deben prioritariamente ser

formados en la temática, tal como lo señala el artículo “**Consideraciones Epistémico-pedagógicas en la Formación de Profesores**”. Revista de Tecnología Educativa, Vol. XIII, N° 2. Santiago: CPEIP. Esta construcción se puede lograr, de hecho, a través de la investigación-acción de corte crítico-social, modalidad que encierra, sobre la base de la noción de práctica reflexiva, la posibilidad real de producir innovaciones profundas en un proceso que de hecho ya es una innovación para los habituales modos de trabajo de los profesores. Cfr. Usher, R. y Bryant, I. (1992).

Tabla 3.1. Operacionalización del diseño.

OBJETIVOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS TEORICAS (DEFINICION NOMINAL)	CATEGORIAS TEORICAS (DEFINICION CONCEPTUAL)	PROPIEDADES	UNIDAD DE ANALISIS	TECNICA	INSTRUMENTO
Fortalecer la Competencia de Convivencia y Paz Escolar de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad	Diagnosticar la conducta escolar a partir de antecedentes de actos o hechos de convivencia reportados de los estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio de Soledad.	ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN	Disposición que se hace de forma anticipada para minimizar un riesgo. Preparar con antelación para prever un daño.	La Frecuencia de ocurrencia de una conducta ilegal o prohibida.	ESTUDIO DE CASO	Encuesta	Cuestionario
	Diseñar la estrategia de implementación de Estudio de Casos en los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad						
	Valorar el fortalecimiento la Competencia de Convivencia y Paz de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad.	RESPONSABILIDAD PENAL	Es la consecuencia jurídica derivada de la comisión de un hecho tipificado en una ley penal por un sujeto (típico, antijurídico y culpable)	El Nivel de Riesgo a la que están expuestos los estudiante.	CONDUCTAS DELICTIVAS DE MAYOR RIESGO	Diagnostico de las Conductas reiterativas de los estudiantes y la Encuesta.	CODIGO PENAL, LEY 1098 DE 2006, LEY 1620 DE 2013, DECRETO 2383 DE 2015 y Cuestionario.

Capítulo IV

Procesamiento y Análisis de la Información

Para el Procesamiento de la Información el Psicólogo de la Institución Educativa Villa María identificó de las conductas punibles (delitos) establecidas en el Código Penal Colombiano que podrían estar relacionadas con el Proyecto de Investigación, aquellas conductas que han ocurrido en la Institución Educativa. (Ver Tabla 1); Conductas que posteriormente fueron Categorizadas (hurto, porte y tráfico de sustancias alucinógenas, porte y tráfico de armas, lesiones personales, concierto para delinquir e indisciplina) (ver tabla 2), para establecer la de mayor frecuencia u ocurrencia, con la aplicación de una tabla con la relación de los (122) estudiantes de 9° grado donde el Psicólogo de la Institución identificaba conforme al seguimiento disciplinario durante la vigencia 2019 a los estudiantes que habían presentado conductas ilegales y prohibidas (ver. Tabla 3).

Tabla 1. Identificación de las Conductas más frecuentes en la Institución Educativa Villa.

TÍTULO	CONDUCTA TÍPICA O DELITO	IDENTIFICACION
TÍTULO I	LA VIDA E INTEGRIDAD PERSONAL	
CAPÍTULO II	HOMICIDIO	
CAPÍTULO III	LESIONES PERSONALES	X
CAPÍTULO IV	ABORTO	
TÍTULO IV	LA LIBERTAD, INTEGRIDAD Y FORMACION SEXUALES	
CAPÍTULO I	VIOLACION	
CAPÍTULO II	ACTOS SEXUALES ABUSIVOS	
CAPÍTULO IV	PROXENITISMO	
TÍTULO V	INTEGRIDAD MORAL	
CAPÍTULO I	INJURIA Y CALUMNIA	
TÍTULO VI	LA FAMILIA	
CAPÍTULO I	VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	X
TÍTULO VII	PATRIMONIO ECONOMICO	
CAPÍTULO I	HURTO	X
CAPÍTULO II	EXTORSION	
CAPÍTULO III	ESTAFAS	
TÍTULO XII	SEGURIDAD PUBLICA	
CAPÍTULO I	CONCIERTO, TERRORISMO, AMENAZAS E INSTIGACION	X
CAPÍTULO II	PELIGRO COMUN O QUE PUEDEN OCASIONAR GRAVE PERJUICIO A LA COMUNIDAD Y OTRAS INFRACCIONES	X
TÍTULO XIII	SALUD PUBLICA	
CAPÍTULO II	TRAFFICO DE ESTUPEFACIENTES Y OTRAS INFRACCIONES	X
TÍTULO XV	EFICAZ Y RECTA IMPARTICION DE JUSTICIA	
CAPÍTULO VI	ENCUBRIMIENTO	X
CONDUCTAS FRECUENTES		

* Conductas mas frecuentes presentadas en las Instituciones Educativas

Fuente: Conductas Tipificadas en el Código Penal Colombiano.

Tabla 2. Categorización de las Conductas incurridas en la Institución Educativa Villa María.

DELITO		CATEGORIZACION
TITULO I	LA VIDA E INTEGRIDAD PERSONAL	
CAPITULO III	LESIONES PERSONALES	LESIONES PERSONALES
TITULO VII	PATRIMONIO ECONOMICO	
CAPITULO I	HURTO	HURTO
TITULO XII	SEGURIDAD PUBLICA	
CAPITULO I	CONCIERTO, TERRORISMO, AMENAZAS E INSTIGACION	CONCIERTO PARA DELINQUIR
CAPITULO II	PELIGRO COMUN O QUE PUEDEN OCASIONAR GRAVE PERJUICIO A LA COMUNIDAD Y OTRAS INFRACCIONES	TRAFFICO Y PORTE ILEGAL DE ARMAS
TITULO XIII	SALUD PUBLICA	
CAPITULO II	TRAFFICO DE ESTUPEFACIENTES Y OTRAS INFRACCIONES	TRAFFICO DE ESTUPEFACIENTES

* Categorización conforme a los casos presentados en la Institucion Educativa.

Tabla 3. Identificación de Conductas ocurridas por estudiantes en la Institución Educativa Villa María.

[illegible]

De igual manera con el fin de complementar y confirmar el diagnóstico inicial aportado por el Psicólogo de la Institución Educativa, se aplicó una encuesta al 70% de los estudiantes de 9° grado en la que debían responder con una única respuesta a las 10 preguntas cerradas seleccionadas por categoría, dentro de las cuales los ítems 1, 8 y 10, están relacionadas con el nivel de frecuencia u ocurrencia de conductas delictivas o ilegales y los ítems 2 – 7 y 9 corresponden al nivel de riesgo a lo que están expuestos los estudiantes. (Ver Tabla 4,5).

Tabla 4. Cuadro detallado que fundamenta la encuesta.

CUESTIONARIO	INDICADOR	DETALLE	ESTADO O NIVEL				
1. Durante el año 2019 cree que las conductas ilegales o prohibidas que se han presentado en la institución educativa han:	FRECUENCIA	Determina el estado de ocurrencia de la conducta.	Aumentado	Disminuido	Se ha mantenido	No Sabe	
2. Cuando un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo ayudaría para que no lo sancionen.	RIESGO	Establece el estado de responsabilidad en el cual estarían expuestos los estudiantes con sus acciones o hechos.	ALTO	MEDIO	BAJO		
3. Si usted tiene conocimiento que un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo denunciaría a sus superiores o autoridad.	RIESGO	Establece el estado de responsabilidad en el cual estarían expuestos los estudiantes con sus acciones o hechos.	ALTO	MEDIO	BAJO		
4. Tus compañeros conversan sobre los actos o comportamientos ilegales o prohibidos que realizan:	RIESGO	Determina el estado de influencia a la que está expuesto el estudiante.	ALTO	MEDIO	BAJO		
5. Un compañero te ha invitado alguna vez para que lo ayudes a realizar un acto ilegal o prohibido.	RIESGO	Determina el estado de vulnerabilidad del estudiante al riesgo.	ALTO	BAJO			
6. Alguna vez un compañero te ha ofrecido consumir, guardar o vender sustancias alucinógenas.	RIESGO	Determina el estado de vulnerabilidad del estudiante al riesgo.	ALTO	BAJO			
7. Has sentido temor por algún compañero que han cometido conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa.	RIESGO	Determina el grado de indefensión al que está expuesto los estudiantes.	ALTO	MEDIO	BAJO		
8. Usted cree que aquellos compañeros que incurren en conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa lo hacen por:	RIESGO	Determina los factores más frecuentes de las conductas ejecutadas.	NECESIDAD	CÍRCULO DE AMIGOS	OCIO O DIVERSION		
9. Alguna vez han incurrido en alguna conducta ilegal o prohibida en la Institución Educativa.	RIESGO	Establece el nivel de predisposición de los estudiantes.	ALTO	BAJO			
10. Cual es la conducta que más se presenta en la Institución Educativa:	FRECUENCIA	Determina la Tendencia de la Conducta más frecuente.	HURTO	PORTE Y TRAFICO DE ESTUPEFACIENTES	PORTE Y TRAFICO DE ARMAS	LESIONES PERSONALES	AYUDA, ENCUBRIMIENTO O PARTICIPACION EN EL HECHO. (CONCIERTO PARA DELINQUIR)

Tabla 5. Asignación del Nivel según respuestas de la encuesta.

PREGUNTAS	NIVEL O ESTADO DE RIESGO			NIVEL O ESTADO DE FRECUENCIA				
	ALTO	MEDIO	BAJO					
1				Aumentado	Disminuido	Se ha mantenido	No Sabe	
2	SI	NO SE	NO					
3	NO	NO SE	SI					
4	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NINGUNA					
5	SI		NO					
6	SI		NO					
7	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA					
8				NECESIDAD	CIRCULO DE AMIGOS	OCIO O DIVERSION		
9	SI		NO					
10				HURTO	PORTE Y TRAFICO DE ESTUPEFACIENTES	PORTE Y TRAFICO DE ARMAS	LESIONES PERSONALES	AYUDA, ENCUBRIMIENTO O PARTICIPACION EN EL HECHO. (CONCIERTO PARA DELINQUIR)

Figura 1. Diseño del Instrumento de la Encuesta

IMPLEMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD PENAL EN LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE SOLEDAD					
INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL					
DATOS DEL ESTUDIANTE					
NOMBRES Y APELLIDOS					
EDAD		GRADO:	9	FECHA	25/10/2019
ENCUESTA					
1. Durante el año 2019 cree que las conductas ilegales o prohibidas que se han presentado en la institución educativa han:					
a. Aumentado	b. Disminuido	c. Se han mantenido igual		d. No sabe	
2. Cuando un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo ayudaría para que no lo sancionen.					
a. Si	b. No	c. No se			
3. Si usted tiene conocimiento que un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo denunciaría a sus superiores o autoridad.					
a. Si	b. No	c. No se			
4. Tus compañeros conversan sobre los actos o comportamientos ilegales o prohibidos que realizan:					
a. Siempre	b. Algunas veces	c. Ninguna			
5. Un compañero te ha invitado alguna vez para que lo ayudes a realizar un acto ilegal o					
a. Si	b. No				
6. Alguna vez un compañero te ha ofrecido consumir, guardar o vender sustancias					
a. Si	b. No				
7. Has sentido temor por algún compañero que han cometido conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa.					
a. Siempre	b. Algunas veces	c. Nunca			
8. Usted cree que aquellos compañeros que incurren en conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa lo hacen por:					
a. Necesidad	b. Por el círculo de amigos	c. Ocio o diversión.			
9. Alguna vez han incurrido en alguna conducta ilegal o prohibida en la Institución Educativa.					
a. Si	b. No				
10. Cual es la conducta que mas se presenta en la Institución Educativa:					
a. Hurto	b. Porte y Trafico de sustancias ilegales	c. Porte y trafico de armas	d. Lesiones Personales	e. Ayuda, encubrimiento o participación en el hecho.	

Los resultados arrojados durante esta primera parte con respecto a la Institución Educativa

Villa María seleccionada como muestra Piloto fueron los siguientes:

Figura 1. Total estudiantes de 9° de la Institución Educativa Villa María.

TOTAL ESTUDIANTES	FEMENINO	MASCULINO
122	67	55



De los 122 estudiantes de la Institución Educativa Villa María, se alcanzó a establecer (16) diez y seis conductas ilegales y prohibidas, siendo en orden del número de casos identificados el de mayor ocurrencia el Concierto para delinquir, seguido lesiones personales, tráfico y porte de to ilegal de armas y estupefacientes. Ver gráfico 2.

Figura 2. Conductas ilegales o prohibidas ocurridas en la Inst. Educativa Villa Maria.

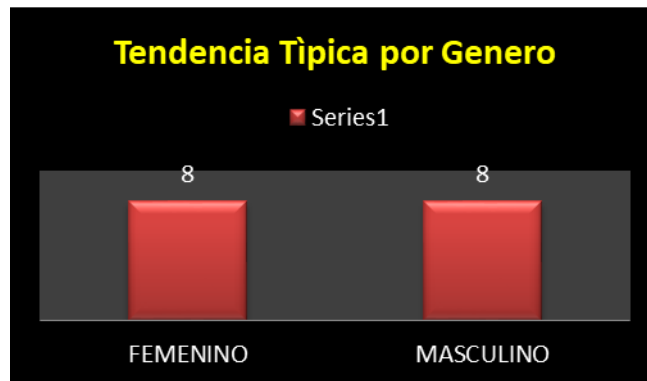
CONDUCTA Y/O TIPICIDAD						
HURTO	TRAFICO, PORTE ESTUPEFACIENTES	LESIONES PERSONALES	TRAFICO, PORTE ILEGAL DE ARMAS	CONCIERTO PARA DELINQUIR	INDISCIPLINADO(A)	RIESGO
1	1	4	1	6	3	10



De los (16) casos identificados corresponden el 50% hombre y 50% femenino.

Figura 3. Clasificación por género las conductas ilegales o prohibidas de la I.E. Villa María.

TOTAL ESTUDIANTES	FEMENINO	MASCULINO
16	8	8



De los 122 estudiantes de 9° 16 presentan conductas típicas, lo que representa el 13%.

Figura 4. Porcentaje de Conductas ilegales o prohibidas ocurridas en la I.E. Villa María.

TOTAL ESTUDIANTES	SIN OBSERVACIONES	CONDUCTAS
122	106	16



Con la Identificación de las Conductas ilegales y prohibidas más frecuente en la Institución podría ser suficiente para implementar el Estudio de Casos; no obstante, se quiso ir más allá para

Figura 5. Resultados de la encuesta aplicada en la I.E. Villa María.

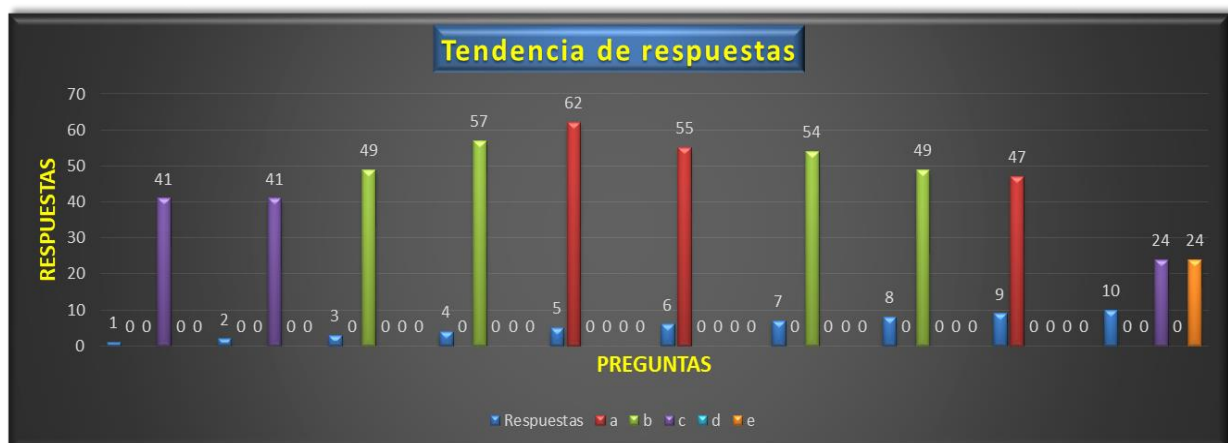


Tabla 6. Cuadro consolidado de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta I.E.Villa María.

Encuesta aplicada a la I.E. Villa Maria de Soledad										
Respuestas	Preguntas									
Tendencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selección	C	C	B	B	A	A	B	B	A	C-E

Una vez tabulados, procesados y obtenido los resultados de la Institución Educativa Villa María, se procedió a aplicar la misma encuesta en otra Institución Educativa Oficial con las mismas características y condiciones de la Población objeto de estudio, con el fin de establecer mayor veracidad en los resultados obtenidos, para ello, se aplicó la encuesta a una muestra del 70% de la población de los Estudiantes de 9° grado de la Institución Educativa Juan Manuel Santos, ubicado en el Suroccidente de Soledad, Población que tiene condiciones de vulnerabilidad, de estrato 1 y 2, la mayoría de familias disfuncionales y con limitaciones económicas extremas, cuyos resultados reflejan:

Figura 7. Resultados de la encuesta aplicada en la I.E. Juan Manuel Santos.

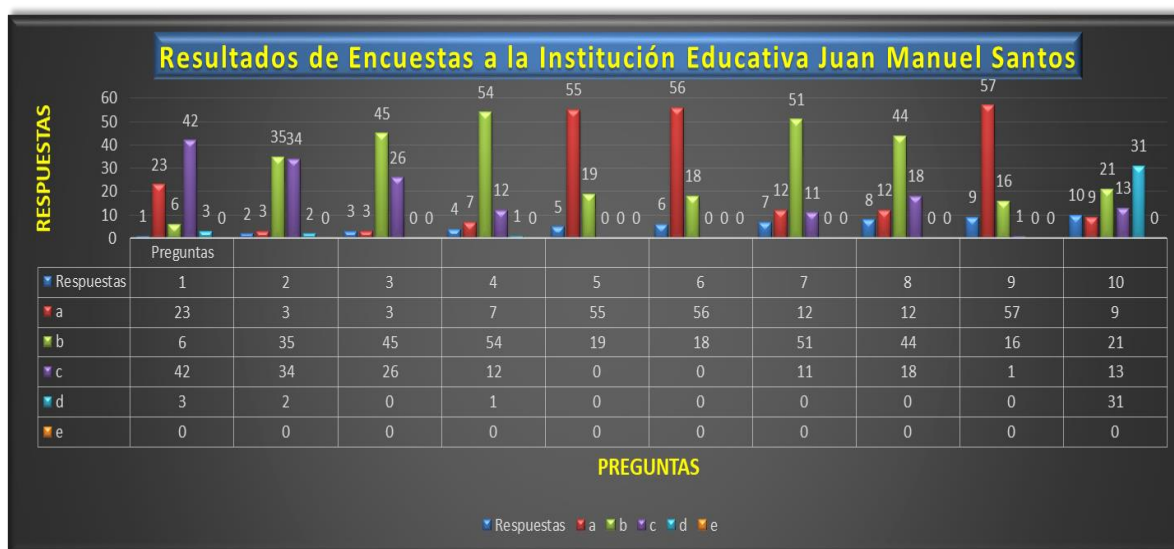


Figura 8. Tendencia de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta I.E. Juan Manuel Santos.



Tabla 7. Cuadro consolidado de mayor respuesta a las preguntas de la encuesta I.E. Juan Manuel Santos.

Encuesta aplicada a la I.E. Juan Manuel Santos										
Respuestas	Preguntas									
Tendencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selección	C	B	B	B	A	A	B	B	A	D

1. Resultados Obtenidos.

Con respecto a los resultados de la Institución Educativa Villa María coincidentes con la información diagnostica suministrada por el Psicólogo **WILDER RIVERA DIAZ**, se puede concluir los resultados por categoría teniendo en cuenta la Tabla 4.5 así:

Tabla 4.5. Asignación del Nivel según respuestas de la encuesta.

PREGUNTAS	NIVEL O ESTADO DE RIESGO			NIVEL O ESTADO DE FRECUENCIA				
	ALTO	MEDIO	BAJO					
1				Aumentado	Disminuido	Se ha mantenido	No Sabe	
2	SI	NO SE	NO					
3	NO	NO SE	SI					
4	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NINGUNA					
5	SI		NO					
6	SI		NO					
7	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA					
8				NECESIDAD	CIRCULO DE AMIGOS	OCIO O DIVERSION		
9	SI		NO					
10				HURTO	PORTE Y TRAFICO DE ESTUPEFACIENTES	PORTE Y TRAFICO DE ARMAS	LESIONES PERSONALES	AYUDA, ENCUBRIMIENTO O PARTICIPACION EN EL HECHO. (CONCIERTO PARA DELINQUIR)

De acuerdo al mayor número de respuesta para cada pregunta se asignó la categoría.

Tabla 8. Resultados por Categorías I.E. Villa María.

RESULTADOS INSTITUCION EDUCATIVA VILLA MARIA							
CUESTIONARIO	INDICADOR	DETALLE	ESTADO O NIVEL - CATEGORIZACION				
1. Durante el año 2019 cree que las conducta ilegales o prohibias que se han presentado en la institución educativa han:	FRECUENCIA	Determina el estado de ocurrencia de la conducta.	Aumentado	Disminuido	Se ha mantenido	No Sabe	
2. Cuando un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo ayudaría para que no lo sancionen.	RIESGO	Establece el estado de responsabilidad en el cual estarían expuestos los estudiantes con sus acciones o hechos.	ALTO	MEDIO	BAJO		
3. Si usted tiene conocimiento que un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo denunciaría a sus superiores o autoridad.	RIESGO	Establece el estado de responsabilidad en el cual estarían expuestos los estudiantes con sus acciones o hechos.	ALTO	MEDIO	BAJO		
4. Tus compañeros conversan sobre los actos o comportamientos ilegales o prohibidos que realizan:	RIESGO	Determina el estado de influencia a la que esta expuesto el estudiante.	ALTO	MEDIO	BAJO		
5. Un compañero te ha invitado alguna vez para que lo ayudes a realizar un acto ilegal o prohibido.	RIESGO	Determina el estado de vulnerabilidad del estudiante al riesgo.	ALTO		BAJO		
6. Alguna vez un compañero te ha ofrecido consumir, guardar o vender sustancias alucinógenas.	RIESGO	Determina el estado de vulnerabilidad del estudiante al riesgo.	ALTO		BAJO		
7. Has sentido temor por algun compañero que han cometido conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa.	RIESGO	Determina el grado de indefensión al que esta expuesto los estudiantes.	ALTO	MEDIO	BAJO		
8. Usted cree que aquellos compañeros que incurren en conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa lo hacen por:	RIESGO	Determina los factores mas frecuentes de las conductas ejecutadas.	NECESIDAD	CIRCULO DE AMIGOS	OCIO O DIVERSION		
9. Alguna vez han incurrido en alguna conducta ilegal o prohibida en la Institución Educativa.	RIESGO	Establece el nivel de predisposición de los estudiantes.	ALTO		BAJO		
10. Cual es la conducta que mas se presenta en la Institución Educativa:	FRECUENCIA	Determina la Tendencia de la Conducta mas frecuente.	HURTO	PORTE Y TRAFICO DE ESTUPEFACIENTES	PORTE Y TRAFICO DE ARMAS	LESIONES PERSONALES	AYUDA, ENCUBRIMIENTO O PARTICIPACION EN EL HECHO. (CONCIERTO PARA DELINQUIR)

Resultados:

Que las conductas ilegales o prohibidas han mantenido el nivel de ocurrencia ya sea por falta de acciones o medidas formativas y/o Legales.

Los estudiantes por el vínculo de amistad que tienen entre compañeros podrían incurrir en acciones u omisiones al querer evitar que sancionen a estudiantes que han cometido conductas ilegales o prohibidas, con el fin de no perjudicarlo, sin dimensionar las consecuencias, por lo que es probable que en el momento de los hechos puedan ser incluidos y comprometidos con el delito o conducta delictiva.

La mayoría de los estudiantes no tienen la disposición de denunciar a los compañeros que han incurrido en conductas ilegales o prohibidas por el vínculo de amistad o por no comprometerse ante los hechos o exponerse a las represarías.

Los estudiantes al tener contacto algunas veces con los estudiantes que incurren en conductas ilegales o prohibidas, podrían tener riesgos de ser manipulables o influir en sus propios comportamientos si no tienen unas bases sólidas de principios y valores.

Los estudiantes están en riesgo permanente ante la inducción por parte de aquellos que incurren en conductas ilegales o prohibidas, que podría originar un incremento en conductas delictivas y afectaciones a la integridad física, moral y psicológica de los estudiantes potenciales de ser manipulables.

La mayoría de los estudiantes están en riesgo permanente ante el ofrecimiento por parte de aquellos que incurren en conductas ilegales o prohibidas, que podría originar un incremento en conductas delictivas y afectaciones a la integridad física, moral y psicológica de los estudiantes potenciales de ser manipulables.

Los estudiantes algunas veces sienten temor por los estudiantes que incurren en conductas ilegales o prohibidas, situación que podría llevarlos a estados de indefensión y en riesgo de ser manipulables.

La mayoría de estudiantes consideran que las conductas ilegales o prohibidas ocurren por factores propios de círculo de amigos (contexto, entorno).

Existe un alto nivel de probabilidad que los estudiantes incurran en nuevas conductas ilegales o prohibidas (reincidentes), que sean manipulable.

La mayoría de los estudiantes consideran que las conductas ilegales más frecuentes o que más ocurren en la Institución Educativa es el Porte y Tráfico de armas y el Concierto para delinquir (ayuda, encubrimiento, participación en el hecho).

Con respecto a los resultados de la **Institución Educativa Juan Manuel Santos**, se puede concluir los resultados por categoría teniendo en cuenta la Tabla 5 así:

Tabla 9. Resultados por Categorías I.E. Juan Manuel Santos.

RESULTADOS INSTITUCION EDUCATIVA JUAN MANUEL SANTOS							
CUESTIONARIO	INDICADOR	DETALLE	ESTADO O NIVEL - CATEGORIZACION				
1. Durante el año 2019 cree que las conducta ilegales o prohibias que se han presentado en la institución educativa han:	FRECUENCIA	Determina el estado de ocurrencia de la conducta.	Aumentado	Disminuido	Se ha mantenido	No Sabe	
2. Cuando un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo ayudaría para que no lo sancionen.	RIESGO	Establece el estado de responsabilidad en el cual estarían expuestos los estudiantes con sus acciones o hechos.	ALTO	MEDIO	BAJO		
3. Si usted tiene conocimiento que un compañero de la Institución incurre en una conducta ilegal o prohibida, usted lo denunciaría a sus superiores o autoridad.	RIESGO	Establece el estado de responsabilidad en el cual estarían expuestos los estudiantes con sus acciones o hechos.	ALTO	MEDIO	BAJO		
4. Tus compañeros conversan sobre los actos o comportamientos ilegales o prohibidos que realizan:	RIESGO	Determina el estado de influencia a la que esta expuesto el estudiante.	ALTO	MEDIO	BAJO		
5. Un compañero te ha invitado alguna vez para que lo ayudes a realizar un acto ilegal o prohibido.	RIESGO	Determina el estado de vulnerabilidad del estudiante al riesgo.	ALTO	BAJO			
6. Alguna vez un compañero te ha ofrecido consumir, guardar o vender sustancias alucinógenas.	RIESGO	Determina el estado de vulnerabilidad del estudiante al riesgo.	ALTO	BAJO			
7. Has sentido temor por algún compañero que han cometido conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa.	RIESGO	Determina el grado de indefensión al que esta expuesto los estudiantes.	ALTO	MEDIO	BAJO		
8. Usted cree que aquellos compañeros que incurren en conductas ilegales o prohibidas en la Institución Educativa lo hacen por:	RIESGO	Determina los factores mas frecuentes de las conductas ejecutadas.	NECESIDAD	CIRCULO DE AMIGOS	OCIO O DIVERSION		
9. Alguna vez han incurrido en alguna conducta ilegal o prohibida en la Institución Educativa.	RIESGO	Establece el nivel de predisposición de los estudiantes.	ALTO	BAJO			
10. Cual es la conducta que mas se presenta en la Institución Educativa:	FRECUENCIA	Determina la Tendencia de la Conducta mas frecuente.	HURTO	PORTE Y TRAFICO DE ESTUPEFACIENTES	PORTE Y TRAFICO DE ARMAS	LESIONES PERSONALES	AYUDA, ENCUBRIMIENTO O PARTICIPACION EN EL HECHO. (CONCIERTO PARA DELINQUIR)

Resultados:

1. Que las conductas ilegales o prohibidas han mantenido el nivel de ocurrencia ya sea por falta de acciones o medidas formativas y/o Legales.
2. Los estudiantes tienen mayor grado de conciencia para no intervenir en hechos donde han incurrido algunos estudiantes en conductas ilegales o prohibidas, a pesar del vínculo de amistad que tienen entre compañeros de Institución Educativa. Estas posturas podrían deberse por voluntad propia o para evitar verse comprometido en los hechos.
3. La mayoría de los estudiantes no tienen la disposición de denunciar a los compañeros que han incurrido en conductas ilegales o prohibidas por el vínculo de amistad o por no comprometerse ante los hechos o exponerse a las represarías.
4. Los estudiantes al tener contacto algunas veces con los estudiantes que incurren en conductas ilegales o prohibidas, podrían tener riesgos de ser manipulables o influir en sus propios comportamientos si no tienen unas bases sólidas de principios y valores.
5. Los estudiantes están en riesgo permanente ante la inducción por parte de aquellos que incurren en conductas ilegales o prohibidas, que podría originar un incremento en conductas delictivas y afectaciones a la integridad física, moral y psicológica de los estudiantes potenciales de ser manipulables.
6. La mayoría de los estudiantes están en riesgo permanente ante el ofrecimiento por parte de aquellos que incurren en conductas ilegales o prohibidas, que podría originar un incremento en conductas delictivas y afectaciones a la integridad física, moral y psicológica de los estudiantes potenciales de ser manipulables.

7. Los estudiantes algunas veces sienten temor por los estudiantes que incurren en conductas ilegales o prohibidas, situación que podría llevarlos a estados de indefensión y en riesgo de ser manipulables.
8. La mayoría de estudiantes consideran que las conductas ilegales o prohibidas ocurren por factores propios de círculo de amigos (contexto, entorno).
9. Existe un alto nivel de probabilidad que los estudiantes incurran en nuevas conductas ilegales o prohibidas (reincidentes), que sean manipulable.
10. La mayoría de los estudiantes consideran que las conductas ilegales más frecuentes o que más ocurren en la Institución Educativa son las lesiones personales, seguido del Porte y Tráfico de sustancias ilegales.

Al hacer el análisis y comparación de los resultados de las dos (2) Instituciones Educativas Villa María y Juan Manuel Santos, se concluye que las respuestas son iguales a excepción de la pregunta 2 y 10, sin embargo, no modifica el sentido de los resultados, los cuales confirman la veracidad de la información y fundamentos del Proyecto de Investigación.

Conclusiones Generales

Con fundamento a la información recolectada y procesada se puede concluir que por la caracterización de la población estudiantil de las Instituciones Educativas del Municipio de Soledad, quienes presentan altos niveles de vulnerabilidad, condiciones socio-económicas limitadas muy extremas, las debilidades del entorno y las relaciones interpersonales escolares afectadas, los estudiantes tienen un alto nivel de Riesgo emocional, Psicológico, físico, académico y social, que de no tomar medidas o acciones oportunas (preventivas y correctivas), las conductas delictivas o prohibidas podrían incrementarse y volverse un ambiente “normal” o de “costumbre”, donde no pasa nada y cada día los menores se van afectando o

siendo cada vez más manipulables y absorbidos por el medio e Independientemente, que las conductas ilegales o prohibidas sean o procesadas y juzgadas legalmente, lo cierto es que los actos y hecho ocurren, por ende el riesgo siempre es inminente.

Que de acuerdo con las estadísticas de la Policía Nacional durante lo que va corrido del año 2019, con respecto a las conductas ilegales o prohibidas ocurridas en las Instituciones Educativas y en el municipio de Soledad, es concordante, por lo que los resultados no están alejados de la realidad como podemos ver en la Tabla 10:

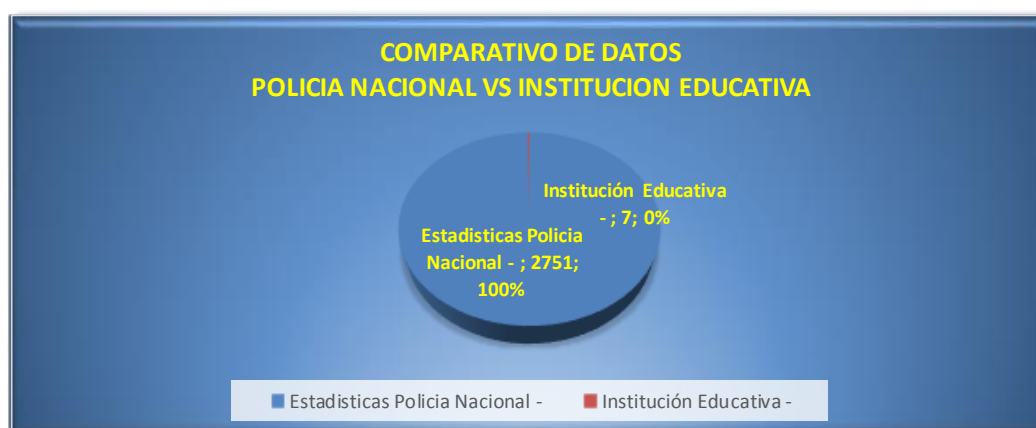
Figura 2. Conductas ilegales o prohibidas ocurridas en la Inst. Educativa Villa María.

INSTITUCION EDUCATIVA VILLA MARIA						
CONDUCTA Y/O TIPICIDAD						
HURTO	TRAFICO, PORTE ESTUPEFACIENTES	LESIONES PERSONALES	TRAFICO, PORTE ILEGAL DE ARMAS	CONCIERTO PARA DELINQUIR	INDISCIPLINADO(A)	RIESGO
1	1	4	1	6	3	10



Tabla 10. Cuadros comparativos de datos de la Policía Nacional Vs I.E. Villa María.

COMPARATIVO DATOS POLICIA NACIONAL - INSTITUCION EDUCATIVA VILLA MARIA		
Delitos de Enero a Marzo 2019		
Rango de Edad	Casos	
16 - 17	2694	
14 - 15	920	
12 - 13	1	
8 - 9	3	
Total	3618	
Tendencia por genero		
Total	Femenino	Masculino
3618	382	3236
100%	11%	89%
Estadísticas Policía Nacional - Vigencia 2019		
Delitos	Casos	
Lesiones Personales	194	
Hurto	1155	
Trafico de Estupefaciente	1149	
Trafico y Porte ilegal de armas	253	
Total	2751	
Institución Educativa - Vigencia 2019		
Delitos	Casos	
Lesiones Personales	4	
Hurto	1	
Trafico de Estupefaciente	1	
Trafico y Porte ilegal de armas	1	
Total	7	
COMPARATIVO VIGENCIA 2019		
Estadísticas Policía Nacional -	2751	
Institución Educativa -	7	
Estadísticas Policía Nacional		Institución Educativa Villa Maria
100%	0,25%	



Esta Investigación tuvo como propósito contribuir en procesos necesarios e indispensables para que desde los Establecimientos Educativos como escenarios propicios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, implementen estrategias de Estudio de Casos como medidas preventivas

sobre la Responsabilidad Penal de tal manera que el estudiante no solo conozca los delitos y consecuencias, sino que tenga la capacidad de discernir y tomar las decisiones correctas en circunstancias o situaciones de riesgos; de tal manera, que se propicie una sana convivencia escolar, se fortalezcan las competencias ciudadanas y para la Paz y contribuyan a una mejor calidad de vida.

Recomendaciones

En la época actual que vivimos, donde la globalización, acceso a medios y equipos tecnológicos, con las limitaciones sociales y económicas evidentes, con problemas intrafamiliares, especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad, la niñez y la juventud han sido influenciados y afectados por estos factores los cuales se ven reflejados en primera instancia en su persona, en la familia y en la escuela; donde la permisibilidad legal-constitucional y social ha conllevado a debilitar el sentido de autoridad, en consecuencia, ha originado el debilitamiento de los principios y valores morales y éticos como el respeto, la tolerancia, comprensión, aceptación, comunicación, honestidad, honradez e.tc. lo que ha conllevado a los niños y adolescente a presentar cambios en su comportamiento quienes algunos incurren en conductas ilegales o prohibidas por negligencia, inexperiencia, como mecanismo de defensa e inclusive por “necesidad”; sin dimensionar que solo no afecta a los actores del conflicto, sino que se extiende a la familia y a la comunidad educativa, donde cada día se va incrementando esta problemática, es por ello, que los Establecimiento Educativos tienen la necesidad urgente de tomar decisiones acertadas en beneficio de la población estudiantil atendida que garanticen una prestación de servicio educativo con calidad, cobertura, eficacia y pertinencia, superando las dificultades y fortaleciendo las debilidades; por consiguiente, ante la problemática existente es oportuno recomendar:

- La implementación de estudio de casos como estrategia preventiva de responsabilidad penal en los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Soledad, por grado de manera gradual, durante la jornada única en áreas de democracia, catedra de la paz o afines.
- Aplicar portafolio de herramientas que permitan de manera innovadora, concientizar a los estudiantes la importancia de la responsabilidad para con los deberes, derechos, consecuencias jurídicas, sanciones y fortalecimiento de los principios y valores.
- Aplicar medidas preventivas y correctivas de caracteres formativos y legales, que propicien un proceso permanente de cambios positivos en la convivencia escolar y mitigar los riesgos a los que están expuestos los demás estudiantes.
- Se requiere vincular al proceso todos los actores de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, docentes y autoridades competentes) para que los resultados sean eficientes, eficaces y oportunos.
- Formar a la Planta Docente en la temática de responsabilidad penal para que los procesos formativos de enseñanza aprendizaje sean pertinentes, conducente, eficaces y útiles en cumplimiento de los objetivos.
- Ser rigurosos en el seguimiento continuo bimensual del comportamiento de los estudiantes para que se puedan evaluar de manera objetiva los avances del proceso de mejora tanto de los estudiantes como el de la convivencia escolar.
- Para efectos del Proyecto de Investigación se aplicó la muestra a la población estudiantil de 9° grado; sin embargo, se sugiere que se inicie el proceso desde 6° gradualmente hasta llegar al nivel de media, teniendo en cuenta, que por la edad durante esta etapa se

comienzan a presentar los cambios físicos y biológicos de la pre-adolescencia, por lo que son más vulnerables a ser manipulados.

- Es importante articular para efectividad del Proyecto la Ley 1098 de 2006, Ley 1620 de 2013, Decreto 2383 de 2015 y demás normatividad complementaria.

Referencias

- Association., A. E. (2013). Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations. *Washington, DC: American Educational Research Association.*
- Bedoya, D. (2012). *Elementos de Calidad de la Educación Superior en Colombia. Caso de Estudio Universidades.* Obtenido de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/f2/f2fd77c-d818-4706-9610-35fb1e-cb1d-d5.pdf
- Bernal, F. (2013). Crisis de los valores y de la educación: fruto de la posmodernidad. *Cultura Educación y Sociedad - CES* , 4(2).
- Brown, C. A. (2013). Discipline disproportionality among Hispanic and American Indian students: Expanding the discourse in US research. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 47-59. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000.
- Cabezas, C. (2012). *El bullying docente.*. Obtenido de <http://www.joseramal.com/cursoblogs/?p=431>
- Calmaestra, J. &. (2013). The state of Art of Cyberbullying in Spain: A systematic review. *Paper presentado al The Stockholm Criminology Symposium , Estocolmo.*
- Calmaestra, J. E. (2016). Yo a eso no juego. Bullying, Ciberbullying y factores asociados. *Madrid: Fundación Save The Children.*
- De Botton, L. P. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 41-55. R.
- Del Rey, R. C. (2012). El programa ConRed una práctica basada en la evidencia. *Revista Científica de Educomunicación*, XX (39): 129-138.

Espelage, D. L. (2013). Prevention of bullying in schools, colleges, and universities.

Washington, DC: . *American Educational Research Association*.

Federación Estatal de Lesbianas, G. T. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB. FELGTB: Madrid*. Obtenido de

<http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/fi>

Gairín, J. A. (2013). El “Bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1) 17-38. doi:10.5944/educXXI.16.1.715.

García, F. (2015). Responsabilidad penal derivada del acoso escolar. En M.^a Rivas Vallejo & M.^a

García Valverde (Dirs.). *Tratamiento Integral del Acoso*. Navarra: Aranzadi. (s.f.).

García, M. D. (2015). Acoso escolar. En M.^a Rivas Vallejo & M.^a García Valverde (Dirs.).

Tratamiento Integral del Acoso. Navarra: Aranzadi. .

Gómez, A. M. (2014). Transforming schools through minority males’ participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence. *Journal of Interpersonal violence*, 29(11),

2002- 2020. doi:10.1177/0886260513515949.

Henao, G. y. (2016). *Las tic como recursos para el desarrollo del pensamiento lógico*

matemático en los estudiantes del grado noveno de la IE La Paz. (Tesis de grado).

Obtenido de <http://repository.upb.edu.co>

Hernández, M. (2018). *El juego como recurso para la enseñanza de la matemática en el nivel secundaria. (Tesis de grado)*. Obtenido de <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/630>

Herrera, K. y. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, Vol. 12, N° 2: 7-18.

Hong, J. S. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. 17(4), 311-322 doi:10.1016/j.avb.2012.03.003.

- Leonardi, B. &. (2015). Affirm gender and sexual diversity within the school community. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 69-73. doi:10.1177/0031721715614832.
- Losen, D. J. (2013). Out of School and Off Track: The Overuse of Suspensions in American Middle and High Schools. UCLA: Civil Rights Project.
- Martín, N. &. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. . *GÉNEROS. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi:10.4471/generos.2012.14.
- Mayberry, M. C. (2013). Challenging the Sounds of Silence: A Qualitative Study of Gay–Straight Alliances and School Reform Efforts. . *Education and Urban Society*, 45(3), 307- 339. doi:10.1177/0013124511409400.
- Mayoral, J. y. (2014). *Estrategias didácticas mediadas con TIC para fortalecer aprendizaje autónomo de la matemática en estudiantes de 9° del IDDI Nueva Granada. (Tesis de maestría)*. Obtenido de repositorio.unapikitos.edu.pe
- Monge, Y. (17 de 10 de 2012). *Un caso de ciberacoso conmociona a la sociedad canadiense. El País*. . Obtenido de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/17/actualidad/1350506605_509352.html
- Monjas, I. (2012). *Estrategias para la prevención del acoso escolar. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la escuela*. . Obtenido de http://www.observatorioperu.com/2012/enero/ESTRATEGIAS_PREVENCION_FRACASO.pdf
- Montaño, J. (2017). *Las competencias digitales docentes requeridas para el uso de la plataforma Moodle y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Particular San Gerardo, Loja periodo 2016-2017. (Tesis de grado)*.

- Montero, H. T. (2014). La criminalidad juvenil en España (2007-2012). *Revista Criminalidad*, 56 (2): 247-261.
- Muñoz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58 (3): 71-86.
- Núñez, A. B. (2015). El acoso ante la realidad social: instituciones y asociaciones de tutela frente al acoso. En M.^a Rivas Vallejo Dolores, M.^a García Valverde Dolores (Dirs.). *Tratamiento Integral del Acoso. Navarra: Aranzadiz*.
- Polo, H. D. (2019). *Resolución de problemas aritméticos con enunciado verbal (PAEV) mediante el uso de Mangus Classroom en estudiantes de básica primaria de Barranquilla. (Tesis de grado)*. . Obtenido de <http://jspui/handle/11323/5152>
- Salmerón, M. C. (2012). *Acoso a través de Internet. Pediatría Integral*, 17 (7): 529-533. Obtenido de <http://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-09/acoso-traves-de-internet/>
- Salud., F. F. (2012). Cómo construir una escuela saludable y segura. Guía para padres y madres. Madrid: CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Srabstein, J. C. (2015). The global implications of bullying and other forms of maltreatment, in the context of migratory trends and psychiatric resources. *Child and adolescent . psychiatric clinics of North America*, 24(4), 799-810. doi:10.1016/j.chc.2015.0.
- Torrego, J. C. (2014)). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. . *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. doi:10.4471/qre.2014.37.

UNICEF. (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*.

Obtenido de http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf

Valls, R. &. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1).

Yubero, S. L. (2013). El acoso escolar y su prevención. Perspectivas Internacionales. Madrid: Biblioteca Nueva.

Anexos.

1. Diagnostico avalado por el Psicólogo **WILDER RIVERA DIAZ** de la Institución Educativa Villa María.
2. Encuestas a estudiantes de 9° de la Institución Villa María.
3. Encuestas a estudiantes de 9° de la Institución Juan Manuel Santos.
4. Validación de Instrumentos.